

Opetussuunnitelma subjektivoivana hallinnan teknologiana

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustiede
Koulutussosiologian ja -politiikan
maisteriohjelma
Pro gradu

Kesäkuu 2017
Liila Holmberg

Ohjaaja: Janne Varjo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Liila Holmberg		
Työn nimi - Arbetets titel Opetussuunnitelma subjektivoivana hallinnan teknologiana		
Title Curriculum as technology of governing subjectivity		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu / Janne Varjo	Aika - Datum - Month and year 06/2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 s + 2 liitettä.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Hallinnan analytiikassa vallan ei katsota nyky-yhteiskunnassa toteutuvan niinkään kontrolloivana pakkovalta, vaan pehmeämmän ja suostuttelevamman hallinnan kautta. Hallinnassa keskeistä on vaikuttaa yksilöiden sisäiseen maailmaan – heidän haluihinsa, asenteisiinsa ja käsityksiinsä itsestään – ja saada nämä toimimaan itseohjautuvasti haluttujen yhteiskunnallisten päämäärien suuntaisesti. Opetussuunnitelmaa tulkitaan tässä tutkielmassa subjektivoivan hallinnan näkökulmasta: sen katsotaan pyrkivän tuottamaan määrätynlaista subjektiviteettiä eli ohjaamaan yksilöt tavoittelemaan tiettyjä ihmisyyden ihanteita. Tutkielman tarkoituksena on analysoida, minkälainen on opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetti ja minkälaisin keinoin sitä voidaan opetussuunnitelman diskurssin mukaan tavoitella.</p> <p>Tutkielma nojaa Michel Foucault'n teoretisointeihin subjektiviteetista ja sen muokkaamisesta. Subjektiviteettiä ei nähdä ensisijaisena olemuksena, vaan sen katsotaan muotoutuvan erilaisissa tietoon ja valtaan nivoutuviissa käytännöissä. Opetussuunnitelma koulun virallisena puheena edustaa arvovaltaista diskurssia, joka tuottaa tietoa siitä, mitä hyvä subjektiviteetti on ja miten sitä voidaan tavoitella. Opetussuunnitelma on dokumenttina velvoittava ja määrittää siten kaikkea opetusta. Tämän vuoksi on tärkeää analysoida, minkälaisia hyvän ihmisyyden ihanteita opetussuunnitelma tuottaa. Aikaisemmat tutkimukset ovat analysoineet esimerkiksi elinikäisen oppimisen diskurssissa ja yrittäjyyskasvatuksen käytännöissä rakentuvia ihannesubjektiviteetteja, mutta suomalaisen opetussuunnitelman osalta tämän tutkielman kaltaista foucault'laista analyysia ei tiettävästi ole tehty.</p> <p>Tutkielman aineistona oli vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaa ja yleisiä tavoitteita kuvaavat luvut 2 ja 3. Tutkielma sijoittuu diskurssianalyysin laajaan viitekehykseen. Analyysi toteutettiin teoriaohjautuneen lähiluvun ja retoriikka-analyysin keinoin.</p> <p>Opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetin katsottiin muotoutuvan opetussuunnitelman totuuspuheen kautta. Ihannesubjektiviteetissa korostui minän muokkaamisen taidot, vastuullisuus ja totaalisen oppimisen ideaalin sisäistäminen. Tulevaisuuden työelämä, ekologisuus sekä kulttuuri ja arvot muodostivat keskeiset vapauden harjoittamisen kentät, joilla subjekteilta edellytetään, maailman muutokseen vedoten, oman subjektiviteettinsa erityistä hallinnointia.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Subjektivaatio, ihannesubjektiviteetti, minän tekniikat, hallinta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet		
Keywords Subjectivation, ideal subjectivity, techniques of the self, governmentality, national core curriculum for basic education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Liila Holmberg		
Työn nimi - Arbetets titel Opetussuunnitelma subjektivoivana hallinnan teknologiana		
Title Curriculum as technology of governing subjectivity		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Janne Varjo	Aika - Datum - Month and year 06/2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 pp. + 2 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>According to the analysis of governmentality, power in contemporary societies is not exercised through control and force as much as through softer and more persuasive techniques of governance. In governmentality, the attempt is to affect individuals' inner worlds – their wills, attitudes, and self-perceptions – in order to achieve certain political ends. The curriculum is analysed from the viewpoint of governing subjectivity. It is perceived to produce ideal subjectivity, ie. to conduct individuals to pursue a certain ideal of a good human being. The aim of this thesis is to analyse, what kind of ideal subjectivity does the curriculum produce and what kind of techniques of the self are promoted as means of attaining this ideal.</p> <p>This thesis draws from Michel Foucault's theorizations about subjectivity and subjectivation. Subjectivity is not seen as essentially existing, but as something that is constructed and shaped in practices that are entwined with knowledge and power. The curriculum represents the official discourse of the school and thus produces authoritative knowledge about what is good subjectivity and how it may be pursued. The curriculum is a normative document which affects all teaching in the school. Thus, it is important to analyse what kind of ideals the curriculum produces. Previous studies have analysed subjectivation within for example the discourses of lifelong learning and entrepreneurship education. However, the Finnish curriculum has not, as far as is known, been analysed from the Foucauldian viewpoint of subjectivation.</p> <p>The general parts of the Finnish national core curriculum for basic education served as data for the analysis. More specifically, the chapters that were analysed were those about the values and general goals for basic education (chapters 2 and 3). The analysis was executed through careful reading, utilizing methods of rhetoric discourse analysis.</p> <p>The ideal subjectivity was found to be constructed through the truth-discourse of the curriculum. The ideal subjectivity was composed most importantly of mastering various techniques of the self, bearing responsibility and internalizing the ideal of total learning. Future working life, ecological sustainability and culture and values formed the central areas in which subjects are expected to govern themselves in certain ways.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Subjektivaatio, ihannesubjektiviteetti, minän tekniikat, hallinta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet		
Keywords Subjectivation, ideal subjectivity, techniques of the self, governmentality, national core curriculum for basic education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library – Helda / E-thesis (digital theses) <i>ethesis.helsinki.fi</i>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Lähtökohtia: sosiaalisesti rakentunut todellisuus ja diskurssit	4
3 Subjektiviteetin hallinta ja minän tekniikat	7
3.1 Hallinnan analyysi	7
3.2 Subjektivaatio	9
3.3 Minän tekniikat	12
3.4 Tutkimushuomioita subjektiviteetin hallinnasta	18
4 Opetussuunnitelma	22
4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	22
4.2 Tutkimusnäkökulmia virallisen koulupuheen kehityksestä Suomessa.....	24
4.3 Opetussuunnitelma subjektiviteetin hallinnan näkökulmasta.....	27
5 Tutkimusongelma.....	30
6 Metodologia ja analyysin toteuttaminen.....	32
6.1 Diskurssianalyysi – metodi vai teoria?	32
6.2 Analyysimatka: lähiluenta ja retorinen analyysi	36
7 Totaaliseksi oppijaksi muuttuvassa maailmassa	41
7.1 Maailman muutos subjektivaation premissinä	41
7.2 Totaalinen oppiminen moraalisen velvoitteena.....	44
7.3 Oppimaan oppiminen tiedontahtona eli miten eettiseksi (oppija)subjektiksi tullaan	46
8 Vastuullisen subjektin vapauden harjoittamisen tyylit	50
8.1 Arvaamattomilla työmarkkinoilla ketterästi navigoiva oppija.....	50
8.2 Nöyrä ja vastuullinen ekologisen kriisin selittäjä	52
8.3 Empaattinen ja rationaalinen sivistyksen puolustaja.....	54
9 Johtopäätökset.....	58
Lähteet	62
Liitteet.....	70
Liite 1. Totuuksien teknologiat (Heikkinen ym. 1999).....	70
Liite 2. Opetussuunnitelman rakenne rajatun aineiston osalta	71

1 Johdanto

Tämä tutkielman aiheena on peruskoulun opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetti.

Ihanteen tutkiminen tarkoittaa sitä, että analyysin kohteena olevaa subjektiviteettia ei ole sellaisenaan olemassa kenenkään maan päällä kulkevan, lihallisen ihmisen ominaisuutena. Analyysin kohteena on opetussuunnitelmatekstissä muodostuva olemisen ja ihmisyysden ideaali, koulun kasvatustyön päämääränä siintävä utopistinen tila. *Subjektiviteetin* käsite tuo esiin sen, mihin tämän ihanteen nähdään kohdistuvan ja millaisin keinoin tätä ihannetta katsotaan voitavan tavoitella.

Tutkielma tukeutuu ranskalaisen filosofin Michel Foucault'n (1926–1984) teoretisointeihin subjektuudesta ja subjektiviteetin muotoutumisesta. Foucault'n näkemyksen mukaan subjektiviteettia ei ole essentialistisesti olemassa jonain subjektin ”aitona” ytimenä, vaan se tuotetaan erilaisissa tietoon ja valtaan nivoutuvissa käytännöissä. Subjektin käsite itsessään on kaksijakoinen. Subjektius – ”olla subjekti” – merkitsee yhtä aikaa sekä autonomista toimijuutta että vallan ja toimenpiteiden kohteena olemista. (Esim. Pyykkönen 2016.)

Foucault'n mukaan yksilöiden subjektiviteetteihin kohdistuu jatkuvaa hallintaa, mutta tämä hallinta ei ole subjektin autonomisen liikkumavaran vuoksi determinististä. Subjektivoiva hallinta ei saavuta päämääräänsä sellaisenaan, vaan subjekteilla on mahdollisuus hallinnan väistelyyn ja vastarintaan. Foucault'laisen valtakäsityksen mukaan valtasuhteista ei voi koskaan täysin ”vapautua” eikä niiden ulkopuolelle voi astua. Kriittisen analyysin perimmäisenä tarkoituksena ei siis ole vallan poistaminen tai ”kumoaminen”. Foucault'laisittain orientoitunut kriittinen analyysi pyrkii tekemään näkyväksi tapoja, joilla valta toimii – usein neutraaleilta, arkipäiväisiltä ja luonnollisilta näyttäytyvissä käytännöissä. (Esim. Foucault 2014; 1983; 1972.) Tämän tutkielman tarkoituksena ei ole myöskään ideologikritiikki. Tutkielmassa ei pyritä analysoimaan, arvuuttelemaan tai arvottamaan opetussuunnitelman ideologisia lähtökohtia tai tarkoituksiperiä, vaan tuomaan opetussuunnitelmaan sisältyvät hallinnan mekanismit näkyviksi.

Vanhan vitsin mukaan turvallisin paikka kätkeä seteli opettajainhuoneeseen on opetus-suunnitelman välissä, sillä sieltä sitä ei varmasti löydetä. Vitsi perustuu ajatukselle, että opetussuunnitelma on koulun käytännöistä irralliseksi jäävää sanahelinää, joka ei kosketa opettajien arkipäiväistä opetustyötä. Asia voi toki joskus olla niin. Tässä tutkielmassa opetussuunnitelmalle annetaan kuitenkin painoarvoa, sillä se on tärkein opetusta ohjaava asiakirja. Opetussuunnitelma on asiakirjana velvoittava, eli sen arvot ja tavoitteet ohjaavat kaikkea opetusta. Tämän vuoksi on asianmukaista tarkastella tapoja, joilla opetussuunnitelma tuottaa sosiaalista todellisuutta – tässä tapauksessa tietynlaista ihannesubjektiviteettia.

Opetussuunnitelman nähdään tässä tutkielmassa edustavan koulun virallista puhetta (esim. Simola 1995; Turunen 2008), jonka kautta oppilaiden (ja myös opettajien) subjektiviteettiin kohdistetaan hallinnoivia toimenpiteitä. Opetussuunnitelman teksti näyttäytyy neutraalina ja luonnollisena. Opetussuunnitelma on kuitenkin syntynyt ideologisten neuvottelujen ja kamppailujen tuloksena, eikä sen ilmiä ole itsestään selvä. Korostaessaan tiettyjä puhetapoja ja ihannesubjektiviteettiin liittyviä merkityksiä opetussuunnitelman diskurssi samalla häivyttää toisenlaiset tulkinnat ajateltavissa olevan ulkopuolelle. Tämän vuoksi on tärkeää analysoida opetussuunnitelman neutraalin ulkomuodon takana piileviä, implisiittisiä ihanteita.

Koulun virallisena puheena opetussuunnitelma tuottaa tietoa siitä, mitä on olla hyvä subjekti sekä miten tällainen ihanteellinen subjektiviteetti voidaan saavuttaa. Tutkielmassa kysytäänkin, minkälainen on opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetti ja minkälaisen minuuden muokkaamisen keinojen kautta tätä ihannetta voidaan opetussuunnitelman mukaan tavoitella.

Teoreettisesti tutkielma kiinnittyy enemmän hallinnan ja subjektivaation analyysiin kuin opetussuunnitelmatutkimukseen. Tämä teoreettinen asemoituminen vaikuttaa tutkielman rakenteeseen: teoreettisen viitekehyksen ydin, foucault’lainen subjektivaation teoria, esitellään työn alussa. Opetussuunnitelmaa dokumenttina ja tutkimuskohteena käsitellään tämän jälkeen tiiviisti, keskittyen tutkielman rajattuun näkökulmaan.

Tutkielmassa luodaan opetussuunnitelmaan vahvasti teoreettisesti orientoitunut katsaus. Subjektivaatiota ei tiettävästi ole analysoitu opetussuunnitelman osalta tämänkaltaisen

tutkimusasetelman kautta. Tutkielma toteutetaan opetussuunnitelman ”foucault’laisena luentana” ja siinä pyritään tarjoamaan uudenlainen tapa tarkastella ja tulkita opetussuunnitelmaa ja sen tuottamia ihanteita. Tutkielman foucault’lainen näkökulma tarjoaa esimerkiksi opettajille ja opetussuunnitelmaa kehittäville tahoille tavan pohtia opetussuunnitelman ihanteita kriittisesti.

2 Lähtökohtia: sosiaalisesti rakentunut todellisuus ja diskurssit

Millainen todellisuus on, miten sitä tulisi tarkastella ja minkälaista tietoa siitä voidaan saavuttaa? Nämä ovat kysymyksiä, joihin on niiden laajuuden vuoksi mahdotonta vastata pro gradu -tutkielman puitteissa mutta joihin yhtä kaikki jokainen tutkimuksen tai vaatimattoman tutkielmankin tekijä tietoisesti tai tiedostamattaan ottaa kantaa.

Tämä tutkielma nojaa ymmärrykseen todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta (ks. esim. Burr 2003; Berger & Luckmann 1994; Foucault 1972). Sosiaalisen konstruktionismin peruslähtökohtina voidaan nähdä merkityksenantojen itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen, niiden historiallisuuden ja kontekstisidonnaisuuden huomioiminen sekä tiedon sosiaalisesti konstruoidun luonteen tiedostaminen (Burr 2003; Turunen 2008, 63).

Tutkielma korostaa kielen ja *diskurssien* merkitystä sosiaalisen todellisuuden rakennuksessa. Diskurssin käsitteessä olennaista on se, että kieltä ei nähdä objektiivisena työkaluna, jota käytetään luonnollisen, ”oikean” maailman kuvaamiseen. Kielen ja tekstien kautta ei vain kuvailla, vaan konstruoidaan ja muokataan sosiaalista todellisuutta. (Ks. esim. Foucault 1972; Rogers ym. 2005, 369; Simola 1995.) Diskurssi-sanan etymologiset juuret ovat latinankielisessä käsitteessä *discursus*, joka tarkoittaa jotakuinkin ”ympäriinsä juoksentelemista”. Mielikuvan mukaisesti diskurssi liikkuu kaksisuuntaisesti edestakaisin maailman kuvailemisen ja sen konstruoinnin välillä. (Rogers ym. 2005, 369.)

Diskurssit eivät ole mitä tahansa kielenkäyttöä, vaan tiettyihin rationaalisuuksiin perustuvia merkityssysteemejä ja puhumisen tapoja (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 24–29). Diskursseissa kieli kietoutuu yhteen tuottavan vallan kanssa: ne ovat arvovaltaisia, vakavasti otettavia puhetoimintoja, jotka ”systemaattisesti muodostavat kohteita, joista puhuvat” (Foucault, 1972, 49; käännös Simola 1995, 5). Foucault’n ajattelussa tämä todellisuutta tuottava voima on diskursseille keskeinen ominaisuus:

”Diskurssi – jo pelkästään puhuminen, sanojen käyttäminen, muiden puhumien sanojen käyttäminen (vaikka kääntäisi ne nurinpäin), muiden (jotka puolestaan taas ehkä kääntävät sanat

nurinpäin) ymmärtämien ja hyväksymien sanojen käyttäminen – on voima itsessään. Diskurssi ei ole vain pinta, jolle voimasuhteet kirjautuvat, vaan myös voimasuhteiden luoja.” (Foucault 2014, 153.)

Vaikka diskurssien katsotaan rakentavan ja muokkaavan sosiaalista todellisuutta, kaikkea ei tässä tutkielmassa nähdä diskursiivisesti rakentuneena. Ontologisesti maailmassa nähdään olevan myös ei-diskursiivisia asioita ja ilmiöitä, ”jotka voivat olla instituutioiden tai yhtä hyvin mielen ja ruumiin maailmoja” (Juhila 1999, 162). Näin ollen tämä tutkielma kiinnittyy ontologiseen konstruktionismiin erotuksena episteemisestä konstruktionismista, joka kieltäytyy ottamasta kantaa siihen, onko kielen ulkopuolella olemassa todellisuutta vai ei. Tekstien ulkopuolella katsotaan olevan ontologinen todellisuus, erilaisia ”ei-diskursiivisia maailmoja”, joihin tekstit ja diskurssit ovat suhteessa. Tutkimuskohdetta ei siis täysin palauteta kieleen, vaikka se onkin ensisijainen tutkimuksen kohde. (Juhila 1999, 162–163; vrt. Turunen 2008, 64.) Tutkielman metodologiaa kuvaavassa luvussa pohditaan tarkemmin sitä, miten asemoituminen ontologiseen konstruktionismiin heijastuu diskurssianalyysin tarkastelukulmaan ja analyysimetodin valintaan.

Ontologisen konstruktionismin kehyksessäkin diskurssien ja ontologisen todellisuuden erottaminen voidaan nähdä keinotekoisena. Tietyt vakiintuneet ja valta-aseman saaneet diskurssit vaikuttavat ontologiseen maailmaan niin vahvasti, että niille voidaan käytännössä antaa ”ontologisen” status. Ontologisoituneet diskurssit voivat ylläpitää esimerkiksi luokkaan, sukupuoleen ja etnisyyteen liittyviä valtasuhteita; ”todellisuus” ja diskurssit ovat tällöin kietoutuneet erottamattomasti yhteen. Foucault’lle vastarinnan mahdollisuus ilmeneekin tällaisten ontologisoituneiden totuusdiskurssien horjuttamisessa. (Juhila 1999, 164–165.) Esimerkiksi koulumaailmaan liittyvien diskursiivisten käytäntöjen purkamisen kautta on mahdollista havaita, analysoida ja haastaa näennäisesti neutraaleihin kielenkäytön tapoihin kätkeytyviä valtarakenteita ja ideologisia jännitteitä (Simola 1995, 23–37). Tehdessään näkyväksi ”todellisuuden sosiaalisesti tuotetun luonteen” (Aittola & Raiskila 1994, 227) diskursiivinen analyysi avaa tilaa vaihtoehtoisille tavoille tulkita ja muokata sosiaalista todellisuutta, jossa elämme.

Käsitys todellisuudesta ohjaa merkittäväällä tavalla tutkimusasetelman muodostumista. Ontologisen konstruktionismin näkökulmasta opetussuunnitelman diskurssilla on todellisuutta tuottavaa voimaa. Opetussuunnitelman diskurssi pyrkii vaikuttamaan itsensä ul-

kopuoliseen todellisuuteen; samalla opetussuunnitelman edustama koulun virallinen diskurssi saattaa ylläpitää erilaisia vahingollisiakin valtarakenteita. Tämän vuoksi opetussuunnitelman kriittinen analyysi ja totuudellisen diskurssin näkyväksi tekeminen on tärkeää.

3 Subjektiviteetin hallinta ja minän tekniikat

Tässä tutkielmassa tarkastelen peruskoulun opetussuunnitelman perusteita subjektiviteetin hallinnan eli subjektivaation näkökulmasta. Tutkielma nojaa vahvasti Michel Foucault'n ajatuksiin siitä, mitä subjektiviteetti on ja minkälaisin keinoin siihen vaikutetaan. Tutkielman taustalla vaikuttava hallinnan analytiikan viitekehys ammentaa niin ikään Foucault'n ajattelun perinnöstä (ks. Kaisto & Pyykkönen 2010). Hallinnan analyysin viitekehys tarjoaa näkökulman ja analyttiset käsitteet subjektiviteetin hallinnan tarkasteluun. Tässä luvussa esittelen tiiviisti hallinnan analyysin lähtökohdat, tutkielman kannalta keskeisen subjektivaation käsitteen sekä subjektivaation toteuttamisen keinot eli minän tekniikat. Viimeisessä alaluvussa esittelen tutkielman kannalta keskeistä aiempaa tutkimusta, jossa on sovellettu foucault'laista subjektiviteetin hallinnan analyysia.

3.1 Hallinnan analyysi

Hallinnan analyysi on yhteiskuntatieteellinen tutkimussuuntaus, joka pohjautuu Michel Foucault'n teoretisointeihin kehittyneelle liberalismille ominaisen vallan luonteesta ja harjoittamisesta. Kahdenkymmenen viime vuoden aikana suosiotaan kasvattaneen hallinnan analytiikan merkittävimpinä kehittäjinä voidaan pitää Peter Milleriä, Nikolas Rosea ja Mitchell Deania (Kaisto & Pyykkönen 2010, 7–9). Suomalaista hallinnan analytiikan alan tutkimusta ovat koostaneet yhteen Jani Kaisto ja Miikka Pyykkönen kokoomateoksessaan *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä* vuonna 2010.

*Hallinta*¹ on käsite, jonka kautta Foucault pyrki kuvaamaan tapaa, jolla toisten ja itsen hallinnan tekniikat ovat yhteydessä toisiinsa (esim. Foucault 1991; 1988; Simola 1995, 27). Hallinnan käsitteen avulla voidaan analysoida valtaa, joka ei ole vain alistavaa ja pakottavaa, vaan joka saa yksilöt toimimaan itseohjautuvasti haluttuja päämääriä kohti (Dean 2010; Kaisto & Pyykkönen 2010). ”Hallinta on laskelmoitua ja johdonmukaista

¹ Tässä tutkielmassa käytetään yläkäsitettä *hallinta* kuvaamaan sekä toisiin että itsen kohdistuvia hallinnan tapoja. Hallinnan ulottuvuuksia on käsitteellistetty suomeksi myös esimerkiksi *hallinnallisuuden* (esim. Kinnari & Silvennoinen 2015) ja *hallintamentaliteetin* (esim. Korhonen 2012; Risto Suikkasen suomentama Miller & Rose 2010) käsitteillä.

toimintaa, joka tähtää yksilöiden, yhteisöjen ja kokonaisten populaatioiden ohjaamiseen kulloinkin tärkeiksi ymmärrettyjen päämäärien saavuttamiseksi”, toteavat Kaisto ja Pyykkönen (2010, 11). Hallinta on toimintana harkittua ja rationaalista, mutta tämä ”rationaalisuus” kuvaa aikaan ja paikkaan sidottua ajatusten järjestämisen tapaa, ei modernistista ajatusta universaalista järjestä (Dean 2010, 18–19).

Hallinta kuvaa tapoja, joilla poliittisia ja yhteiskunnallisia päämääriä tavoitellaan vaikuttamalla yksilöiden toimintaan ja suhteisiin ja niiden kautta koko väestöön. Hallinta ei ole pakkovaltaa, eikä se toteudu ilman sitä toteuttavia kansalaisia. ”Kontrolloitujen yksilöiden sijasta tarvitaankin autonomisia, itse itseään sääteleviä subjekteja, joita ohjataan hienovaraisesti tekemään päätöksiä, jotka näyttävät henkilökohtaisilta ja välttämättömiltä itse kunkin olemassaolon turvaamiseksi jokapäiväisessä arjessa.” (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010, 18.) Hallintavalta on toisin sanoen tehokkaimmillaan silloin, kun yksilöt päättävät itsenäisesti ja omaan harkintaansa perustuen toimia tavoilla, jotka toteuttavat kulloinkin tavoiteltavina pidettyjä poliittisia ja taloudellisia päämääriä (Silvennoinen 2014, 135).

On perusteltua sanoa, että hallintavalta perustuu hallintaan vapauden kautta (Dean 2010, 21–24; Rose 1999b, 65–66; Kaisto & Pyykkönen 2010, 11–12; ks. myös Oksala 2005). Hallintaa perustellaan vapaiden ja vastuullisten kansalaissubjektien toiminnan edistämällä samalla, kun hallinta itsessään nojaa juuri tämän vapaan toiminnan tuottamiseen ja ohjaamiseen (Kaisto & Pyykkönen 2010, 11). On huomattava, että hallinnan analytiikassa vapaus ei ole millaista vapautta tahansa. Vapauteen ”sisältyy ajatus siitä, millainen ihminen on vapaa, mitä vapaus merkitsee ja miten vapaana elämistä ja olemista harjoitetaan”, Kaisto ja Pyykkönen (2010, 11–12) toteavat, ja jatkavat: ”Vapautta tulee määritellä ja ohjata, ihmisistä on erikseen tehtävä vapaita erilaisilla käytännöillä.” (Ks. myös Rose 1999b, 65.) Hallintavallan voidaan nähdä toteutuvan ”vapauksien strategisina peleinä” (Peters 2005, 129–131) eli niinä käytäntöinä, joilla yksilöt kontrolloivat itseään ja muita (Naskali 2010, 78).

Hallintavallan toteuttamisen ja toimeenpanon tapoja kuvataan hallinnan tutkimuksessa *tekniikan* ja *teknologian* käsitteillä (esim. Miller & Rose 1989; 2010; Rose 1999; 1999b). Hallinnan tekniikoilla tarkoitetaan niitä moninaisia keinoja, joilla hallinnan kohteiden toimintaa voidaan ohjata haluttuun suuntaan (Kinnari & Silvennoinen 2015, 113). Skaalaero

tekniikan ja teknologian välillä on tulkinnanvarainen. Esimerkiksi koulua itsessään voidaan pitää hallinnan teknologiana (esim. Rose 1999, 54), tai kouluinstituution voidaan nähdä käsittävän lukuisia eri teknologioita. Esimerkiksi luokkahuoneen fyysistä järjestystä – oppilaiden istumapaikat, pulpettien järjestys, opettajan sijainti oppilaisiin nähden ja niin edelleen – voidaan analysoida hallinnan tekniikoiden näkökulmasta (Rose 1999, 53; Kinnari & Silvennoinen 2015, 113; Kaisto & Pyykkönen 2010, 16). Yleisellä tasolla teknologian voidaan kuitenkin todeta tarkoittavan useammasta yksittäisestä tekniikasta koostuvaa enemmän tai vähemmän eheää kokonaisuutta. Heikki Kinnarin ja Heikki Silvennoisen (2015, 113) sanoin: ”Hallinnan teknologia on siis kokoelma käytännön tietoa, laskelmia, vaikutusvaltaa, sanastoja, tilallisia muotoja, ihmisten kyvykkyyksiä ja toisaalta myös ihmisistä riippumattomia kohteita ja esineitä, joiden kautta hallinnan kohteiden pyrkimyksiä voidaan ohjata haluttuun suuntaan.”

3.2 Subjektivaatio

Hallinnan analyysin viitekehyksen sisällä tämä tutkielma keskittyy tarkemmin *subjektivaatioon* eli subjektiviteetin hallintaan². Tutkielmassa subjektivaation käsitteen ymmärretään kuvaavan niitä subjektiviteetin muokkaamisen ja muokkautumisen prosesseja, joiden kautta subjektiksi ”tullaan”. Subjektin käsite itsessään on kaksijakoinen: yhtäältä se merkitsee kontrollin kohteena ja alamaisena olemista, toisaalta siihen sisältyy ajatus autonomisesta toimijuudesta (Simola 1995, 27; ks. Foucault 1983, 212). Niin ikään subjektivaatioon sisältyy samanaikaisesti sekä kohteeksi tekemisen ja toimenpiteille alistamisen tai alistumisen ulottuvuus että autonomiseksi toimijaksi tulemisen prosessi (Pyykkönen 2016, 194; Butler 1997, 83; Youdell 2006, 518). Päivi Naskali (2010, 78) toteaa, että ”[s]ubjektien tulee olla samanaikaisesti sekä hallittavissa että uskoa olevansa autonomia ja vapaita.” Subjektivaatio näyttäytyy perusluonteeltaan paradoksaalisena prosessina,

² Subjektiviteetin hallinnan lisäksi hallinnan analytiikka tarkastelee esimerkiksi talouden asemaa hallinnallisuudessa (esim. Kantola 2002; 2010; Pyykkönen 2010) sekä globaalia hallintaa ja erityisesti erilaisten ylikansallisten organisaatioiden asemaa siinä (esim. Tietäväinen 2010; Savio 2010; Palola 2010; Dean 2010; Saari 2004; Martens, Rusconi & Leuze 2007).

jossa autonomisen toimijan subjektiviteetti voidaan saavuttaa vain alistumalla vallankäytön kohteeksi ja tietynlaisten valtasuhteiden riippuvaiseksi osapuoleksi (ks. Butler 1997, 83).

Tutkielma kiinnittyy dekonstruktivistiseen näkemykseen subjektista ja subjektivaatiosta: subjektia ei nähdä niinkään kiinteänä, ensisijaisena olemuksena, vaan ennen kaikkea subjektivaation kautta muokkautuvana, erilaisten diskursiivisten käytäntöjen ja subjektivoivien tekniikoiden leikkauspintana tai suhteena (ks. Aittola & Raskila 1994; Simola 1995, 26–27). Foucault näki subjektin ennen kaikkea *muotona*, ei substanssina. Hänen mukaansa subjekti ei ole aina sama, vaan ihmisen suhde itseensä saa erilaisia muotoja esimerkiksi silloin, kun hän muodostaa poliittisen subjektin tai pyrkii toteuttamaan halujaan seksuaalisessa suhteessa (Foucault 2014, 280). Foucault’laisessa analyysissä huomio kiinnittyy siis subjektuuden essentialistisen analyysin (”Mitä subjekti on?”) sijaan niihin diskursiivisiin ja käytännöllisiin olosuhteisiin, jotka mahdollistavat tietynlaisten subjektuuksien olemassaolon, sekä niihin tekniikoihin, joilla yksilöt muokkaavat omaa minuuttaan näiden ajateltavissa olevien subjektuuksien mukaiseksi (”Miten subjektiksi tullaan?”).

Foucault’n laajan tuotannon viimeistä, subjektiin keskittyvää vaihetta kutsutaan yleisesti ”etiikan vaiheeksi” (Pyykkönen 2016, 194; Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 152). Etiikan käsite nivoutuu Foucault’n ajattelussa yhteen vapaan subjektin kanssa. Vapaus näyttäytyy Foucault’lle yhtäältä etiikan ontologisena edellytyksenä; toisaalta hän esittää etiikan olevan vapauden harjoittamisen harkittu muoto (Foucault 2014, 272). Etiikka merkitsee vapauteen nojaavaa elämisen tyyliä, joka saa muotonsa eetoksessa (Pyykkönen 2016, 199). Tämä vapaus on kuitenkin ehdollista. Subjektin eettinen toiminta nojaa ”hänelle ulkoisiin totuustiedon, vallan ja moraalien muotoihin” (Pyykkönen 2016, 199). Se edellyttää toisin sanoen niin tietämystä tietyistä käyttäytymissäännöistä tai -periaatteista, jotka ovat sekä totuuksia että määräyksiä, kuin näihin totuuksiin sitoutumistakin. (Foucault 2014, 274).

Subjektuudelle ominainen kaksijakoisuus – autonomisen toimijuuden ja toisaalta riippuvuuden välinen suhde – ohjaa subjektivaation analyysia kokonaisuudessaan. Foucault (2014, 280) tarkasteli tapoja, joilla subjekti muodostuu aktiivisesti itsen kohdistetuissa käytänteissä. Samalla hän kuitenkin muistutti, ettei yksilö keksi noita käytänteitä itse: ”Ne

ovat malleja, joita hän löytää kulttuuristaan ja joita hänen kulttuurinsa, yhteiskuntansa ja sosiaalinen ryhmänsä esittää, ehdottaa ja määrää hänelle” (mts.). Subjektin itsehallinta ei siis ole riippumatonta hänelle ulkoisista vallan ja totuustiedon muodoista, mutta se ei ole myöskään täysin riippuvainen niistä. Kuten Mitchell Dean (2010, 43–44) toteaa, erilaiset hallinnan ohjelmat pyrkivät aikaansaamaan tietynlaisia subjektiviteetteja, mutta hallinnan kohteena olevat subjektiviteetit eivät silti viime kädessä määräydy niihin kohdistetun hallinnan mukaan (ks. myös Kaisto 2010, 55–56; Butler 1997, 84). Vaikka hallintavalta käsitetään tiettyjen rationaliteettien ohjaamaksi, johdonmukaiseksi ja harkituksi toiminnaksi (Kaisto & Pyykkönen 2010, 11; Dean 2010, 18), se on samanaikaisesti luonteeltaan kontingenttia – hallintavallan seuraukset ja materiaaliset vaikutukset voivat olla ennakoimattomia. Foucault itse sanoo pyrkineensä osoittamaan ihmisille, että nämä ovat vapaampia kuin luulevatkaan: instituutioiden muodostumisen sattumanvaraisuus tarkoittaa myös tilaa muutokselle (Martin 1988, 10–11).

Kuvatessaan subjektivaation kontingenttia luonnetta Dean (2010, 43) erottaa käsitteellisesti hallinnan kautta edistettävät subjektiviteetit tai subjektipositiot ”todellisesta” subjektista ja subjektiviteettien lopputulemista. Diskursiivisissa käytännöissä rakentuvat ja hallinnan tekniikoin edistettävät subjektiviteetit ovat Deanin (mts.) mukaan eri ilmiöitä kuin todellisten ihmisten hallinnan tekniikkojen myötä muodostuneet ominaisuudet ja käsitteet itsestään. Thomas Popkewitz (2013, 440) puolestaan esittää diskursiivisesti tuotettujen subjektiviteettien, esimerkiksi ”nuoruuden” tai ”huono-osaisuuden” olevan eräänlaisia fiktioita. Deanin näkemyksestä poiketen Popkewitz (mts.) kuitenkin toteaa, että esimerkiksi koulun käytännöissä nämä fiktiot saavat materiaalsen muodon ja oppilaista tulee noita ”nuoria” ja ”huono-osaisia”. Popkewitzin ajattelussa korostuu diskursien todellisuutta tuottava luonne, mutta samalla Foucault’n peräänkuuluttama toimijuuden ja vastarinnan mahdollisuus näyttää jäävän melko pieneksi. Kenneth Hultqvist (2006, 24) muotoilee tämän fiktion ja todellisuuden suhteen hieman maltillisemmin todeten, että esimerkiksi terveys- tai oppijasubjekti, samoin kuin kaikki muut diskursiivisesti tuotetut subjektit, ovat yhtäaikaisesti fiktioita ja mahdollisia todellisuuksia.

Hallinnan tutkimukselle ominaisesti myös yksilön subjektiviteettiin kohdistuvan (itse)hallinnan nähdään tässä tutkielmassa toteutuvan erilaisten tekniikoiden kautta. Subjektivaatio ymmärretään tässä toiminnaksi, ”jonka yksilö itsetekniikoilla³ kohdistaa omaan itseensä” (Foucault 2014, 301). Hannu Simolan (1995, 26–27; ks. Simola, Heikkinen & Silvonen 1998; Foucault 1988a) mukaan subjektivaation analyysissä on keskeistä ”pohtia, miten subjekti luodaan ja luo itsensä niiden käytäntöjen kautta, jotka ovat pohjimmiltaan suhteessa tietoon ja valtaan”. Seuraavassa luvussa erittelen tarkemmin näitä subjektivaation toteuttamisen käytäntöjä, minän tekniikoita.

3.3 Minän tekniikat

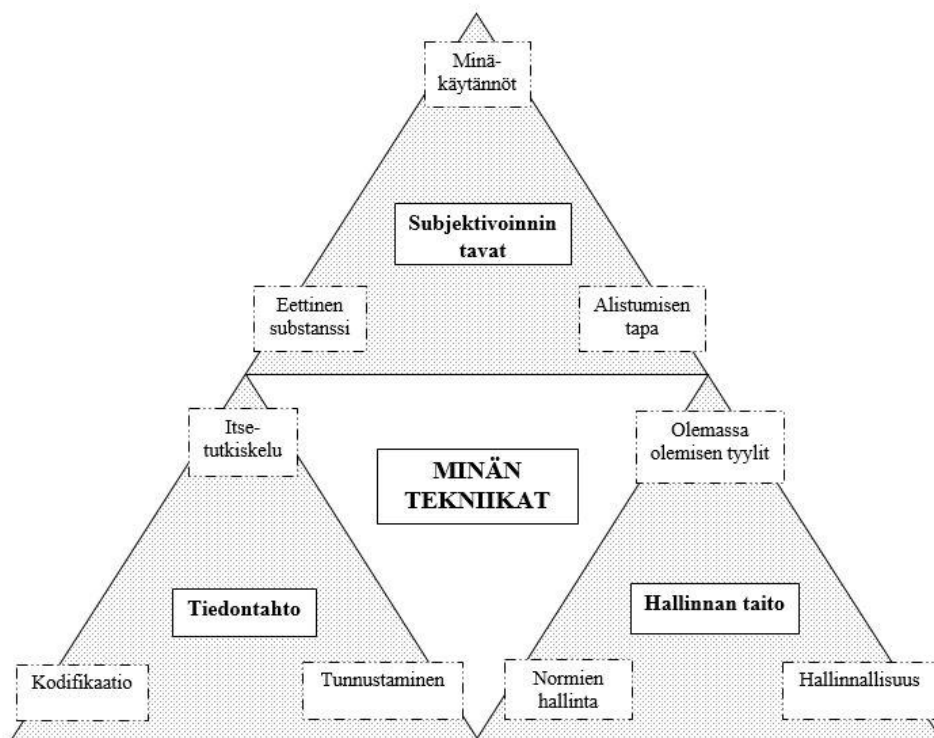
Foucault’a (2014, 300) lainaten minän tekniikoilla tarkoitetaan keinoja, ”joilla yksilöt voivat yksinään tai muiden avustuksella tehdä tietyn määrän toimenpiteitä keholleen ja sielulleen, ajatuksilleen, käyttäytymiselleen ja olemisen tavalleen – muuttaa itseään saavuttaakseen tietynlaisen onnen, puhtauden, viisauden, täydellisyyden tai kuolemattomuuden tilan.” Ne ovat itsen työstämisen käytäntöjä, joilla yksilöt voivat muokata subjektiviteettiaan haluttuun suuntaan.

Minän tekniikoiden jäsennyksessä noudatellaan tässä tutkielmassa Sakari Heikkisen, Jussi Silvosen ja Hannu Simolan (1999) laatimaa esitystä. Heikkinen ym. ovat pyrkineet jäsentämään Michel Foucault’n elämäntyötä ”totuuden historioitsijana” ja päätyneet esityksessään havainnollistamaan kolmiomallilla tiedon, subjektin ja vallan yhteyttä tuotuksien tuottamisessa. ”Minän tekniikat” edustaa tämän kolmiyhteyden subjektiin liittyvää ulottuvuutta. Kokonaisuudessaan ”totuuden teknologioita” esittävä ”TSV-kolmio” pitää sisällään minän tekniikoiden lisäksi myös diskurssin ja hallinnan tekniikat (Liite 1).

Heikkisen ym. (1999) kolmiomalli (Kuvio 1) on kunnianhimoinen ja enimmiltä osin onnistunut yritys jäsentää Foucault’n ajattelua. Mallissa on kuitenkin jonkin verran epämääräisyyttä ja päällekkäisyyksiä, mikä johtunee osittain kolmiomallin jäykkyyydestä

³ Simo Määttä on suomennoksessaan kääntänyt englanninkielisen *technologies of the self* -käsitteen ”itsetekniikoiksi”. Tutkielmassa käytetään kuitenkin esim. Hannu Simolan (1995) käyttämää suomennosta ”minän tekniikat”.

sekä siitä, että Foucault'n subjektia koskeneet teoretisoinnit olivat hajanaisia ja jäivät hänen kuolemansa takia keskeneräisiksi⁴ (ks. Pyykkönen 2016). Tästä huolimatta jäsenitys valottaa sitä, miten subjektivaatio toteutuu tiedon, vallan ja subjektin välisessä kolmiyhteydessä, joka on kaiken Foucault'n tuotannon läpäisevä keskeinen teema. Heikkisen ym. esityksessä minän tekniikat jäsennetään subjektivoinnin tapoihin, tiedontahtoon ja hallinnan taitoon. Heikkinen ym. tukeutuvat esityksessään suoriin lainauksiin Foucault'n alkuperäislähteistä. Heikkisen ym. jäsenityksen lisäksi hyödynnän Miikka Pyykkösen (2016) ansiokasta koontia Foucault'n teoretisoinnista sekä Hannu Simolan (1995) väitöskirjan tiivistä esitystä minän tekniikoista.



Kuvio 1. Minän tekniikat (Heikkinen, Silvonen & Simola 1999 mukaan)

⁴ TSV-kolmiota väitöskirjassaan hyödyntävä Antti Saari (2011, 48–49) toteaa: ”Kolmiointi vaatii tietysti Foucault'n tuotannon moninaisten teemojen toisistaan irrottamista ja yhdistämistä, jolloin rinnastetaan toisiinsa erilaisia abstraktiotasoa ja kategorioita: toisaalta hyvinkin spesifejä metodologisia työkaluja ja toisaalta laajoja länsimaisen ajattelun historiaa kuvaavia käsitteitä. Jäsennyksestä ei myöskään käy ilmi Foucault'n oman ajattelun kehittyminen eivätkä tämän seurauksena siihen kokonaisuutena kuuluvat ristiinriittaisuudet.”

3.3.1 Subjektivoinnin tavat

Subjektivoinnin tavat edustavat ensisijaisesti yksilön itseensä kohdistamaa eettistä ja moraalista työstämistä. Heikkisen ym. (1999, 145; ks. myös Pyykkönen 2016) mukaan subjektivointitapoihin lukeutuvat eettinen substanssi eli tapa, jolla yksilö määrittää jonkin osan itsestään eettisen työstämisen kohteeksi, minäkäytännöt eli kaikki ne itsen työstämisen ja muokkaamisen tavat, joita toteutamme käyttäytyäksemme eettisesti oikein, sekä alistumisen tapa, jonka kautta ihmisiä yllytetään tai houkutellaan täyttämään omat moraaliset velvollisuutensa.

Subjektivaatiossa ulkoiset normit ja tiedon järjestelmät sisäistyvät yksilön itseymmärryksen kautta osaksi minuuden hallintaa. Ympäröivän eetoksen omaksumiseksi yksilön on tunnistettava ja tunnustettava tietyt elämän osa-alueet erityisen moraalisen työstämisen kohteiksi (Pyykkönen 2016, 200; Heikkinen ym. 1999, 145). *Eettinen substanssi* kuvaa tapaa, jolla tietyt käytäntöjen objektivoimat osa-alueet rajautuvat yksilön elämässä ja toiminnassa moraalisesti merkityksellisiksi (Pyykkönen 2016, 202). Esimerkki tällaisesta elämänalueesta on vaikkapa seksuaalinen käyttäytyminen (mts.; Foucault 2010), jonka hyväksyttävän ja moraalisen toteuttamisen muodot ovat vaihdelleet historiallisesti paljon, mutta johon yhtä kaikki on (lähes) aina kiinnitetty erityistä moraalista huomiota. Simolan (1995, 27) mukaan eettisessä substanssissa on kyse ”eettisen työn kohteesta, sen raaka-aineesta”. Eettinen substanssi kuvaa siis niitä elämän osa-alueita, joilla operoidaan etiikan keinoin (Foucault 1984, 26).

Minäkäytännöillä tarkoitetaan moninaisia itsen työstämisen tapoja, joita ”harrastamme käyttäytyäksemme eettisesti oikein” ja tullaksemme eettisiksi subjekteiksi (Simola 1995, 27). Tämä työstäminen tarkoittaa kaikkia niitä yksittäisiä käytäntöjä, joilla yksilö muokkaa omaa käytöstänsä eettisten päämäärien mukaiseksi. Muokatessaan toimintaansa yksilö ”rakentaa” itseään eettiseksi subjektiksi, ja näin ollen minäkäytäntöjen voidaan ajatella olevan myös ”itsen muodostamisen” tekniikoita (Heikkinen ym. 1999, 145; ks. Foucault 1983, 353–355). Esimerkkinä minäkäytännöistä Pyykkönen (2016, 202) ehdottaa harjoitusta, jolla opetellaan pidättäytymään sukupuolisista nautinnoista.

Subjektivoinnin tapojen kolmas osa-alue, *alistumisen tapa*, kuvaa niitä tekniikoita, joilla ihmisiä houkutellaan, kehoitetaan tai kannustetaan täyttämään moraaliset velvollisuutensa (Heikkinen ym. 1999, 145; Simola 1995, 27; Foucault 1983, 353). Nämä voivat juontua erilaisista moraalisen oikeutuksen järjestelmistä, kuten uskonnollisista normeista, luonnonoikeudesta tai ”rationaalisesta” järjestyksestä (Heikkinen ym. 1999, 145). Pyykkösen (2016, 202) mukaan alistumisen tapa kuvaa subjektivaation aluetta, jossa ihminen muodostaa suhteensa näihin ulkoa päin tuleviin sääntöihin ja ohjeisiin.

Eettiseksi subjektiksi tulemisen prosessiin liitetään vielä neljäs ulottuvuus, *telos*. Se viittaa ”eettisen elämän päämäärään, siihen oloilaan, johon pyrimme käyttäytyessämme moraalisesti” (Simola 1995, 27). Pyykkösen (2016, 202) mukaan tällä tulevaisuudessa siintävällä olemisen tavalla voidaan tarkoittaa esimerkiksi pelastusta kuolemanjälkeisessä elämässä. Tässä tutkielmassa myötäillään Heikkisen ym. (1999) näkemystä, jossa minän tekniikat, ja myöhemmin niistä johdetut operationalisointikysymykset, rajautuvat edellä mainittuihin minäkäytäntöihin, eettiseen substanssiin ja alistumisen tapaan. Telos eettisen subjektivaation neljäntenä osa-alueena jää näin minän tekniikoiden ulkopuolelle. Sen ei tässä nähdä edustavan niinkään subjektiviteetin hallinnan tekniikoita kuin eettisen minätyön taustalla vaikuttavia moraalisia ihanteita (ks. Oksala 2005, 159). Nämä ihanteet eivät kuitenkaan ole tämän tutkielman kannalta yhdenmukaisia. Voidaan kenties jopa ajatella, että tutkielman päätutkimuskysymys – millainen on opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetti – pyrkii kuvaamaan juuri sitä moraalisesti ihanteellista olemisen tilaa, joka siintää opetussuunnitelman subjektivointityön ”maaliviivana”.

3.3.2 Tiedontahto

Subjektius ja subjektiksi tuleminen ovat sidoksissa tietoon: subjektiksi tuleminen edellyttää tietämistä, tiedettynä olemista ja itsen suhteuttamista erilaisiin tiedon järjestelmiin. *Tiedontahto* kuvaa niitä tekniikoita, joilla minää rakennetaan sekä tietäväksi subjektiksi että tiedon kohteeksi. Näiden tekniikoiden ulottuvuuksia ovat halu itsetutkiskeluun, halu tunnustukseen ja halu tulla koodatuksi suhteessa tiedon järjestelmiin. (Heikkinen ym. 1999, 146; Simola 1995, 27.)

Itsetutkiskelun tekniikoilla tarkoitetaan niitä käytäntöjä, joilla subjekti tuottaa minätietoa itseään varten (Heikkinen ym. 1999, 146) – itsetutkiskelun tekniikoissa subjekti asettuu

siis yhtäaikaaisesti sekä tietäjäksi että tiedon kohteeksi. Foucault on todennut, että ”itsensä tunteminen” nähtiin jo antiikin aikana edellytyksenä itsestä huolehtimiselle. Erilaiset itse-reflektion, sielunliikkeiden tarkastelun ja ”sisäisten totuuksien” etsimisen tekniikat on nähty läpi erilaisten yhteiskunnallis-historiallisten tilanteiden reittinä itsestä huolehtimiseen ja hyvinvointiin. (Pyykkönen 2016, 201; Foucault 2014.)

Subjektin tulee tuottaa minätietoa paitsi itseään, myös ympäröivää maailmaa ja sen instituutioita varten. Näitä minätiedon tuottamisen tapoja Foucault kutsuu *tunnustamiseksi*. Kristillinen synnin tunnustamisen käytäntö ja psykoterapeuttinen istunto ovat tunnustamisen tekniikoiden tyypiesimerkkejä (Heikkinen ym. 1999, 146): näissä käytännöissä subjektin tulee tuottaa itsestään mahdollisimman totuudellista tietoa, jotta häntä voitaisiin ohjata sekä hänen itsensä että yhteiskunnan parhaaksi (Pyykkönen 2016, 200). Pyykkönen (2016, 200–201) toteaa, että totuuden puhumisen ja ”avautumisen” tekniikat ovat pysyneet hämmästyttävän samanlaisina läpi historian: ”Jotta ihmisen oikeellisuutta ja hyvyyttä voidaan ulkoisesti arvioida, on hänen puhuttava tai kirjoitettava itsestään mahdollisimman totuudellisesti, avoimesti ja selkeästi, olipa kyseessä sitten oikeudenkäynti, keskustelu vankilassa, psykiatrin istunto, lääkäriillä käynti tai opettajan ja oppilaan välinen keskustelu.” (Ks. myös Foucault 2014, 325–330.)

Minätiedon tuottamisen lisäksi subjekti asettuu suhteeseen tiedon järjestelmien kanssa. Oikeanlaista asennetta kuvaa halu tulla *koodatuksi* suhteessa näihin tiedollisiin järjestelmiin. Esimerkiksi psykologia ja psykoanalyysi tuottavat totuudellista tietoa subjektin olemuksesta; subjekti taas peilaa itseään tätä itsestään tuotettua tietoa vasten. (Heikkinen ym. 1999, 146.) Halu tulla koodatuksi kuvaa näin ollen subjektin suostuvaisuutta mukautua institutionaalisesti tuotettuun tietoon siitä, mitä subjekti on. Koulun kontekstissa suuren merkityksen saavat erilaiset kriteerijärjestelmät ja arvioinnin käytännöt, joihin subjektin tulee asennoitua myötämielisesti.

3.3.3 Hallinnan taito

Pyykkösen (2016, 207) mukaan ”Foucault kutsuu hallinnan taidoksi tapaa, jolla hallinta pääsee päämääräänsä ohjatessaan subjektien käyttäytymistä”. *Hallinnan taito* liittyy yhteen hallinnan kohteena olemisen ja itsen hallinnan; se on taitoa hallita ja olla hallittavana samanaikaisesti (Heikkinen ym. 1999, 145). Heikkisen ym. esityksessä hallinnan taitoon

lukeutuvat normien hallinnan, olemassa olemisen tyylien ja hallinnallisuuden ulottuvuudet.

Normien hallinta viittaa yhtäältä säännöille ja sosiaalisille normeille alistumiseen ja toisaalta kykyyn hyödyntää niitä (Heikkinen ym. 1999, 145). Sen voidaan ajatella tarkoittavan tietynlaista ”pelisilmää”, jonka avulla yksilö voi käyttää normien muodostamaa kehystä hyväkseen. Normien hallinta pitää kuitenkin sisällään alistumisen ulottuvuuden, sillä taitava ”pelaaminen” tarkoittaa myös sääntöjen noudattamista.

Olemassaolo erilaisissa valtasuhteissa edellyttää subjektilta tyyliään vaihtelevia toimia. *Olemassa olemisen tyylit* kuvaa subjektin muuntuvia tapoja asemoida itsensä erilaisiin valtasuhteisiin. (Heikkinen ym. 1999, 145.) Esimerkiksi kouluympäristö edellyttää subjektilta taitoa asetella itsensä moniin erilaisiin valtasuhteisiin sekä tyyliellä olemistaan niissä asianmukaisella tavalla.

Hallinnan taidon kolmas ulottuvuus, *hallinnallisuus*, liittyy yhteen hallinnan kohteena olemisen ja toisaalta itsen hallinnan (Heikkinen ym. 1999, 145). Simolan (1995, 27) mukaan siinä on kyse ”pisteestä, jossa se tapa, jolla yksilöt ovat toistensa ohjaamia, on sidoksissa tapaan, jolla he ohjaavat itseään”. Kuten Pyykkönen (2016, 207) muistuttaa, subjektivaatio ei etene ”käsikirjoituksen mukaan”, vaan ihmiset ”väistelevät” tätä käsikirjoitusta jatkuvasti. Nämä väistöliikkeet toteutuvat juuri itsehallinnan ja hallittavana olemisen välisessä tilassa. ”Väistelyn ollessa tiedostettua, sitä voidaan kutsua ’taidoksi olla olematta liiaksi hallittu’ tai ’taidoksi tulla hallituksi vain jossain määrin’” (mts.). Hallinnallisuuden käsite kuvastaa niitä vapauden harjoittamisen tapoja, jotka muodostavat Foucault’n ajattelussa etiikan: ”Hallinnallisuuden käsitteellä tarkoitan joukkoa käytänteitä, joilla voidaan muodostaa, määrittää, järjestää ja välineellistää strategiat, joita yksilöillä vapaudessaan voi toisiaan kohtaan olla. Tämä perustuu siis todellakin vapauteen ja itsen suhteeseen itseän ja toiseen. [...] Hallinnallisuuden käsitteen avulla [...] on mielestäni mahdollista ottaa huomioon subjektin vapaus ja suhde muihin, toisin sanoen nimenomaan se, mistä etiikka koostuu.” (Foucault 2014, 290.)

Hallinnan taidot jäävät Heikkisen ym. esityksessä minän tekniikoiden epäselvimmäksi ja käsitteellisesti hatarimmaksi osioksi. Kirjoittajat eivät perustele artikkelissaan esimer-

kiksi sitä, miksi ”hallinnallisuus” (governmentality) on ”hallinnan taidon” (the art of governmentality) alakäsite. Näiden käsitteiden merkityseron avaaminen jää myös melko vähäiseksi. Tämä epämääräisyys voi johtua yhtäältä kolmiomallin jäykkyydestä teoreettisena esitystapana ja toisaalta Foucault’n teoretisoinnin keskenkeräisyydestä. Epämääräisyydestä huolimatta hallinnan taidot tavoittavat subjektiviteetin hallinnan dialektisen luonteen, tasapainoilun yhtäältä hallittavana olemisen ja toisaalta hallinnan ”väistelyn” ja itsehallinnan välillä.

3.4 Tutkimushuomioita subjektiviteetin hallinnasta

Foucault’laista subjektivaation analyysia on toteutettu useasta näkökulmasta kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kentällä. Tässä luvussa jäsenän aikaisemman tutkimuksen keskeisiä subjektiviteetin hallintaan liittyviä huomioita. *Elinikäisen oppimisen* (kriittinen) analyysi on keskeinen näkökulma subjektiviteetin hallintaan. Tämä johtuu osin siitä, että elinikäinen oppiminen edustaa nykypäivän koulutuspolitiikan hegemonista ideologiaa (esim. Fejes & Nicoll 2008; Siivonen 2011; Saari 2016). Toisaalta elinikäisen oppimisen ideaaliin kuuluu olennaisesti se, että sen periaatteet ulottuvat formaalin koulutuksen ulkopuolelle koskemaan elämän kaikkia osa-alueita (esim. Silvennoinen 2014, 135; Popkewitz, Olsson & Petersson 2006, 438). Näin myöskään muut subjektiviteetin hallinnan tarkastelukulmat, kuten esimerkiksi terveystasalaaisuus, eivät ole ilmiöinä erillisiä vaan oikeastaan varsin lähellä toisiaan. Antonio Nóvoaa (2002, 141–142; ks. Olsson & Petersson 2008, 65) mukaillen esimerkiksi elinikäinen oppiminen, aktiivinen kansalaaisuus, yrittäjämainen kulttuuri ja refleksiivinen elämä edustavat kaikki samaa *minuuden uudelleenjärjestelyn* eli subjektiviteetin hallinnoinnin projektia.

Kasvatustieteen, opetussuunnitelmien tai koulumaailman ilmiöiden parissa toimiva ihminen ei luultavasti voi välttyä elinikäisen oppimisen ideaalilta. Päivi Siivonen (2011, 514) toteaa, että ”[e]linikäisen oppimisen suuri kertomus on aikamme merkittävin koulutuspoliittinen linjaus”, joka toimii subjektiivisten valintojemme historiallisena ja sosiokulttuurisena kontekstina. Elinikäisen oppimisen käsite on ollut vaihtelevassa käytössä 1960-luvulta saakka. Käsitteen monitulkintaisuuden vuoksi sitä on voitu hyödyntää hyvin erilaisissa poliittisissa diskursseissa, ja elinikäinen oppiminen onkin saanut eri aikoina erilaisia merkityksiä. (Nicoll & Fejes 2008, 2; Kinnari & Silvennoinen 2015, 109; Jakobi

2007.) Kinnari ja Silvennoinen (2015, 110) toteavat, että elinikäinen oppiminen näyttäytyy retoriikan pintatasolla positiivisena ja neutraalina ideaalina, jossa yksilön oppimismahdollisuudet avautuvat, lisääntyvät ja monipuolistuvat. 2000-luvulla elinikäisen oppimisen ideaaliin on kuitenkin kohdistettu paljon kritiikkiä juuri hallinnan analytiikan näkökulmasta.

Kriittisen tutkimuksen mukaan elinikäinen oppiminen on vakiintunut 2000-luvun tietotalousajattelussa yhteiskunnallisen ja kasvatuksellisen puheen itsestäänselvyudeksi samalla, kun se on muotoutunut yhä vahvemmin yksilölliseksi vastuuksi ja velvollisuudeksi (Kinnari & Silvennoinen 2015; Fejes & Nicoll 2008; Siivonen 2011). Elinikäisen oppimisen ideaali toimii subjektiviteetin hallinnan välineenä: elinikäisen oppijan ihanteessa korostuu refleksiivisyys, vastuun ottaminen itsestä ja omasta toiminnasta sekä yleiset, erityisesti tiedon tuottamiseen liittyvät kvalifikaatiot (esim. Kinnari & Silvennoinen 2015; Olssen 2008; Olsson & Petersson 2008; Tuschling & Engemann 2006). Keskeinen perustelu kaikkien näiden ominaisuuksien tarpeellisuudelle on tulevaisuuden ennakoimattomuus, kiihtyvän globalisaation ja teknologian kehittymisen mukanaan tuoma epävarmuus ja työelämän muutos (esim. Fejes & Nicoll 2008.)

Elinikäisen oppimisen ideaali ei ole luonnollinen tai itsestään selvä eikä toisaalta myöskään sattumanvarainen. Yhteiskunnallisen hallinnan muotona se perustuu tiettyihin rationaaliteetteihin ja sen kautta pyritään edistämään poliittisia ja taloudellisia tarkoituksia. Elinikäisen oppimisen ideaali nivoo yhteen koulutuksen, oppimisen ja globaalin markkinatalouden: oppiminen ja koulutus ovat taloudellisen tuottavuuden keskeisiä elementtejä, ja elinikäisen oppimisen periaatteen kautta yksilöt sitoutetaan taloudellisen kehityksen projektiin. (Esim. Kinnari & Silvennoinen 2015.) Mark Olssen (2008, 38) esittää elinikäisen oppimisen globaalin diskurssin olevan yksilöiden ”joustavaan valmiuteen” tähtäävä väline, joka pyrkii työvoiman monipuolistamiseen ja mahdollistaa joustavan liikkumisen työmarkkinoilla. Olssenin mukaan elinikäisen oppimisen ideaali siirtää vastuuta julkiselta ja työnantajataholta yksilöille, jotka ovat vastuussa paitsi itsensä luomisesta ja muokkaamisesta, myös itsensä toteuttamisesta ja emansipoinnista. Elinikäisen oppimisen diskurssin mukaisen autonomisen yksilön vastuulla on omien kykyjen kehittäminen yhteiskunnallisen aseman lunastamiseksi. (Olssen 2008, 41.)

Elinikäisen oppimisen ideaalia on pohdittu erilaisista keskeneräisyyden ja riittämättömyyden näkökulmista. Esimerkiksi Olli-Jukka Jokisaari (2004) tarkastelee elinikäistä oppimista jatkuvana oman puutteellisuuden tiedostamisen ja siitä aiheutuvan häpeän kehänä. Antti Saari (2016, 8) puolestaan problematisoi yksilöille asetettua vastuuta jatkuvasta osaamisensa päivittämisestä: ”Elinikäinen oppija on asemassa, jossa hän ei voi koskaan varmasti tietää, miltä se mitä häneltä puuttuu ja mitä häneltä halutaan, voi tulevaisuudessa näyttää, ja mistä sitä voi etsiä.” Elinikäisen oppimisen ideaalissa minuus on tulevaisuuteen suuntautunut, ikuisesti keskeneräinen työstämisen projekti.

Kenneth Hultqvist (2006) huomauttaa, että tulevaisuuspuhe on osa subjektiviteetin diskursiivista hallintaa, ja subjektivoivana tekniikkana vieläpä keskeinen. Hultqvistin (mt., 21) mukaan ”tulevaisuus” ei koulun ja koulutuspolitiikan yhteydessä ole ajallinen konsepti, vaan kokoelma diskursseja ja tekniikoita, jotka rakentavat subjekteja ja asettavat näitä tiettyihin positioihin (ks. myös Petersson, Olsson & Popkewitz 2007). Tulevaisuuden ilmeinen arvaamattomuus legitimoii elinikäisen oppimisen tavoitteet: alati muuttuvassa ja monimutkaistuvassa maailmassa on luonnollista edellyttää yksilöiltä joustavuutta ja riskinottoa sekä vaatia kasvavaa kykyä jatkuvaan tiedon omaksumiseen ja itsen muokkaamiseen.

Tulevaisuuden arvaamattomuudella perustellut osaamistavoitteet ovat eräänlainen paradoksi jo itsessään. Hultqvist (2006, 23) huomauttaa, ettemme esimerkiksi voi tietää, ovatko autonomisuus ja joustavuus hyödyllisiä ominaisuuksia tulevaisuudessa, joka on ennakoimaton ja vieras (vrt. Saari 2016). Voidaan siis esittää johtopäätös, että ”tulevaisuudessa” on oikeammin kyse nykyisyydestä: ”tulevaisuus” toimii diskursiivisena tekniikkana, jolla subjekteja hallitaan nykyhetkessä (Popkewitz ym. 2006, 436; Olsson & Petersson 2008, 71). Tulevaisuuspuhe on kokoelma diskursiivisia käytäntöjä, joilla on todellisuutta rakentava luonne. Vaikka narratiivit tulevaisuudesta ovat fiktiota, on niillä poliittisen päätöksenteon, käytännön toiminnan ja todellisten ihmisten kautta todentuvia, konkreettisia vaikutuksia (Hultqvist 2006, 24). Kun arvaamattoman tulevaisuuden kohtaamisen välineeksi tarjotaan yksilön sisäisten ominaisuuksien kehittämistä, muodostuu tulevaisuuden rakentamisesta yksilöllinen elinikäisen oppimisen projekti (Petersson ym. 2007, 53).

Elinikäisen oppimisen periaatteen ulottuessa formaalin koulutuksen ulkopuolelle ja enenevässä määrin kaikille elämän osa-alueille (esim. Popkewitz ym. 2006; Kinnari & Silvennoinen 2015) myös koulutuksellinen hallinta ulottuu koskemaan koko ihmiselämää. Subjektin tulee valmistautua oppimaan koko elämänsä ajan samalla, kun minuuden suhde oppimiseen muuttuu syvemmäksi ja kokonaisvaltaisemmaksi (Popkewitz ym. 2006, 438). Naskali (2010, 7) toteaa elinikäisen oppimisen olevan ”keskeinen hallinnan diskurssi, jonka avulla työn ja koulutuksen muuntuminen minuuden tuottamisen prosessiksi oikeutetaan” (ks. myös Nicoll & Fejes 2008, 1). Thomas Popkewitz ym. (2006, 438) toteavat lisäksi, että kaikkialle ulottuva elinikäisen oppimisen periaate murtaa myös perinteiset politiikan sektorit, kun vastuu oppijakansalaisten tuottamisesta jakautuu niin koulutus-, työllisyys-, talous-, alue- kuin sosiaalipolitiikankin alueille. Oppimisyhteiskunnassa (esim. Fejes & Nicoll 2008; Popkewitz ym. 2006; Petersson ym. 2007) ”tulevaisuus” on keskeinen poliittisen järjestyksen perusta, joka artikuloituu elinikäisen oppimisen tulevaisuuteen suuntautuvassa ideaalissa: elinikäisen oppijan tavoitteet yhdenmukaistuvat yhteiskunnan tavoitteiden kanssa *tulevaisuudeksi* nimetyssä tilassa (Petersson ym. 2007, 64).

Suomalaisella tutkimuskentällä subjektiviteetin hallintaa on elinikäisen oppimisen lisäksi tutkittu muun muassa yrittäjyyskasvatuksen (esim. Komulainen ym. 2010; Korhonen 2012; Siivonen & Brunila 2014), poliittisen kansalaisuuden (Saastamoinen 2010; Saastamoinen & Kuusela 2006) ja terveystieteellisen kansalaisuuden (Helén & Jauho 2003; ks. myös Selin 2010) näkökulmista. Aiemmat tutkimukset ovat painottuneet etnografiseen havainnointiin, haastatteluihin ja oppimateriaalien analysointiin. Subjektivaatiota ja erilaisten ihannesubjektiviteettien muotoutumista on tutkittu mm. koulun ja muiden yhteisöjen käytäntöjen osalta sekä opettajien, oppilaiden ja vanhempien puheen diskursseja analysoiden (ks. esim. Berg 2010; Selin 2010; Korhonen, Komulainen & Rätty 2010; Rätty, Komulainen & Korhonen 2010). Asiakirja-analyysi on tutkimusaiheen parissa ollut vähäisempää (ks. Brunila & Siivonen 2016; Brunila 2012).

4 Opetussuunnitelma

Tässä luvussa esittelen opetussuunnitelman perusteet osana koulutuksen ohjausjärjestelmää, luon katsauksen tutkielman aiheen kannalta keskeiseen opetussuunnitelmatutkimukseen sekä pohdin, miten opetussuunnitelma näyttäytyy subjektiviteetin hallinnan näkökulmasta. Lopuksi arvioin tutkimusnäkökulmaa mahdollisen kritiikin valossa ja perustelen sen merkittävyyttä.

Tutkielman keskeisenä teoreettisena näkökulmana on subjektiviteetin hallinta, ei niinkään opetussuunnitelmateoria. Näkökulmalla on merkittävä vaikutus siihen, miten opetussuunnitelmaa tässä tutkielmassa käsitellään. Pitkälti tutkielman tarkastelukulman ulkopuolelle jäävä opetussuunnitelmateoria tarkastelee eri näkökulmista sitä, *mikä* opetussuunnitelma on: miten ideologiat vaikuttavat sen taustalla, mitä sen tulisi sisältää, miten sitä voidaan kehittää ja niin edelleen (ks. esim. Pinar 2012; Pinar ym. 1995; Apple 2004). On kuitenkin huomattava, että opetussuunnitelmateorian piirissä on myös jälkistrukturalistisia, Foucault’n ajatteluun nojaavia avauksia, joiden muodostamaan jatkumoon tämä tutkielma asettuu (Pinar ym. 1995, 450–514; Marshall 1989). Opetussuunnitelmateorian kehityksessä foucault’lainen näkökulma on pyrkinyt ensisijaisesti kyseenalaistamaan käsityksen opetussuunnitelmatekstin neutraaliudesta ja osoittamaan, että opetussuunnitelmien totuudet ovat historiallisesti tuotettuja ja että niihin sisältyy aina vallan ulottuvuus (Pinar ym. 1995, 488).

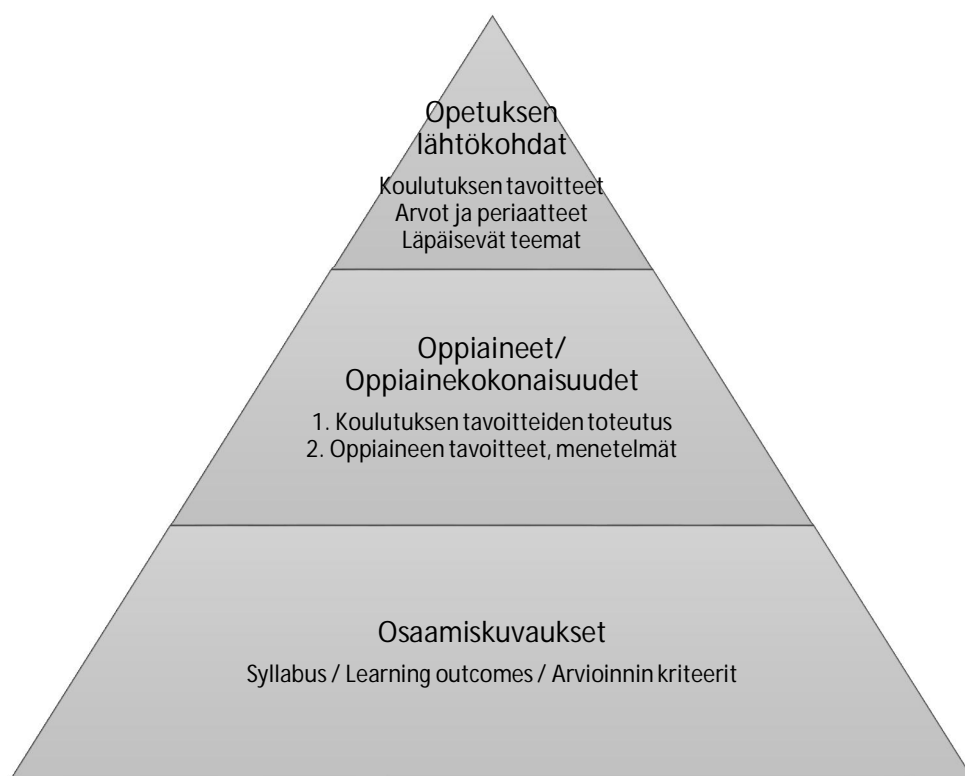
4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Tutkielman aineistona on vuonna 2014 julkaistut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin vain ”opetussuunnitelma” tai ”opetussuunnitelman perusteet”) on valtakunnallinen, kaikkea perusopetusta ohjaava normatiivinen dokumentti. Opetussuunnitelman perusteet ovat osa perusopetuksen ohjausjärjestelmän normiohjausta, johon lukeutuvat lisäksi perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat (POPS 2014, 9; Nyssölä 2013; VTV 2009, 67–73).

Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät opetuksen yleiset tavoitteet, opetussisällöt ja perusopetuksen arvopohjan. Näiden pohjalta opetuksen järjestäjät (useimmiten kunnat tai yksittäiset oppilaitokset) laativat yksityiskohtaisemmat paikalliset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman perusteilla pyritään takaamaan opetuksen tasa-arvoisuus: ”Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista” (POPS 2014, 9). Yhtenäisen peruskoulun ensimmäinen, vuoden 1970 opetussuunnitelma on kirjattu kaksiosaisena komiteanmietintönä. Tämän jälkeen nykymuotoiset valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet on julkaistu noin kymmenen vuoden välein vuosina 1985, 1994, 2004 ja 2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vaihdelleet muun muassa sisällön määrän ja pedagogisen ohjaavuuden osalta (Vitikka 2009, 56–65). Peruskoulun opetussuunnitelmien kehityskulku on ollut heilurimaista: vuoden 1970 opetussuunnitelma oli sisällöltään runsas ja pedagogisesti melko vahvasti ohjaava (Vitikka 2009, 61–63; Rinne 1984). Tämän jälkeen sisällön määrä väheni vuoteen 1994 saakka, jolloin julkaistiin toistaiseksi sisällöltään ja siten myös pedagogiselta ohjaavuudeltaan vähäisin opetussuunnitelma. Sisällöltään niukat opetussuunnitelman perusteet tarkoittavat käytännössä opetuksen suunnittelun hajauttamista ja paikallisen päätäntävällän lisäämistä opetuksen järjestämisessä. (Varjo 2007, 117–121; Vitikka 2009, 65–67.) Vuoden 1994 hajautetun opetussuunnitelman jälkeen on siirrytty jälleen kohti yksityiskohtaisempia ja sisällöltään runsaampia opetussuunnitelmia (Vitikka 2009); vuoden 2014 yli 500-sivuiset opetussuunnitelman perusteet jatkavat tätä kehitystä.

Opetussuunnitelmien kansainvälistä vertailua toteuttaneet Erja Vitikka ja Elisa Hurmerinta (2011) esittävät opetussuunnitelman jakautuvan pelkistetyimmillään kolmeen osa-alueeseen. Nämä ovat 1) opetuksen lähtökohdat, esimerkiksi suunnitelman läpäisevät arvot ja periaatteet, 2) oppiaineet tai oppiainekokonaisuudet sekä 3) osaamiskuvaukset, jotka toimivat arvioinnin kriteereinä (Vitikka & Hurmerinta 2011, 32; Kuvio 2). Näistä kolmesta osa-alueesta tämä tutkielma keskittyy tarkastelemaan opetuksen lähtökohtia eli koulutuksen yleisiä tavoitteita, arvoja ja periaatteita sekä kaikkea opetusta läpäiseviä, laaja-alaisen osaamisen teemoja. Tarkastelun ulkopuolelle tutkielmassa jäävät oppiainekohtaiset tavoitteet sekä arvioinnin kriteerit.



Kuvio 2. Opetussuunnitelman rakennetta kuvaava viitekehys Vitikan ja Hurmerinnan (2011, 32) mukaan

4.2 Tutkimusnäkökulmia virallisen koulupuheen kehityksestä Suomessa

Laajasta opetussuunnitelmatutkimuksen kentästä tämän tutkielman kannalta olennaisia ovat erinäiset suomalaista opetussuunnitelmaa tai yleisemmin koulun virallista puhetta diskursiivisesti ja historiallisesti tarkastelleet tutkimukset. Vaikka tässä tutkielmassa opetussuunnitelmaa ei kontekstoida opetussuunnitelmien historialliseen jatkumoon, tarjoaa kasvatushistoriallinen tutkimus tietoa siitä, miten opetussuunnitelma puhetapoineen on muotoutunut sellaiseksi, millaisena se tänä päivänä näyttäytyy. Tämä tutkielma jakaa diskursiivisesti ja historiallisesti suuntautuneen tutkimuksen näkemyksen siitä, ettei opetussuunnitelma ole neutraali tai itsestään selvä, vaan historiallisesti ja erilaisten ideologioiden ja diskurssien ristipaineessa syntynyt dokumentti.

Risto Rinne (1984) tarkasteli kasvatushistoriallisessa väitöstutkimuksessaan suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien kehitystä vuosina 1916–1970. Tutkimuksessaan Rinne analysoi ”metaopetussuunnitelmia”, joilla hän tarkoitti ”konkreettisen opetussuunnitelman määrittävää paradigmaattista ja näkökulmallista lähtökohtaa” (mt., 46). Tutkimuksessa tarkastellaan opetussuunnitelmia monelta eri näkökantilta; esimerkiksi ihmiskäsityksen Rinne osoittaa muuttuneen staattisesta dynaamisemmaksi ja subjektiivista toimijuutta korostavaksi (mt., 325–327).

Opetussuunnitelmia ja opettajankoulutusta pohtineita mietintöjä analysoinut Hannu Simola (1995) hahmotteli väitöskirjassaan kouluun ja opettajuuteen liittyvää totuuksien historiaa 1860-luvulta 1990-luvulle. Foucault’laisen totuuden historioimisen hengessä Simola (mt.) pyrki määrittelemään nykyistä koulua ja opettajuutta määritteleviä totuuksia sekä sitä, miten ne ovat ajan saatossa muodostuneet totuuksiksi. 130 vuoden aikana koulun virallisen diskurssin keskeiset kehityslinjat ovat Simolan mukaan olleet *yksilöllistyminen, tavoiterationalisoituminen, dekontekstualisoituminen ja tieteenalaistuminen*. Näiden kehityskulkujen myötä Simola esittää, että nykyisessä koulupuheessa on havaittavissa neljä ratkaisevaa totuutta: ”1) *Koulun keskipiste on oppilasyksilö*, 2) *Koulu on rationaalinen*, 3) *Kouluoppiminen on universaalialia oppimista*, 4) *Opettajan työn tietope- rusta on didaktinen kasvatustiede*” (Simola 1995, 333–342). Tämän lisäksi Simola määrittelee virallisen koulupuheen opettajuuteen liittyviä totuuksia (vrt. Rinne 1986). Tämän tutkielman kannalta kiinnostavaa on kuitenkin juuri koulua ja kouluopetusta määrittävien totuuksien historiallinen muotoutuminen.

Antti Saari, Sauli Salmela ja Jarkko Vilkkilä (2014) ovat niin ikään tarkastelleet suomalaisen opetussuunnitelmadiskurssin historiallista muotoutumista. Kirjoittajat analysoivat, miten opetussuunnitelmadiskurssiin sisältyvät käsitykset autonomisuudesta, subjektiiviteetista ja tiedosta ovat muuttuneet osana kasvatustieteen kehitystä 1800-luvulta nykypäivään. Yhteiskunnallinen siirtymä fordistisesta teollisuusyhteiskunnasta jälkiteollisuuteen ja uusliberaaliin hallintaan näkyy Saaren ym. mukaan nykypäivän individualistisen ja yrittäjähenkisen subjektiviteetin korostumisena. (Saari ym. 2014.) Kirjoittajat jakavat Simolan (1995) käsityksen virallisen koulupuheen dekontekstualisoitumisesta. Koulun diskurssissa psykologinen lähestyminen oppimiseen on muotoutunut neutraaliksi ja luonno-

liseksi puhettavaksi samalla, kun kouluinstituutio oppimisen yhteiskunnallisena ja kulttuurisena kontekstina on hävinnyt opetussuunnitelmatekstistä lähes kokonaan (Saari ym 2014, 192).

Tuija Turunen (2008) tutki väitöskirjassaan esiopetussuunnitelman perusteiden yhteiskunnallisia ”piiloasuja” analysoimalla opetussuunnitelmien diskursseja sekä niissä rakentuvia esiopetuksen funktioita sekä lapsen ja aikuisen subjektipositioita. Tutkimuksen mukaan vuoden 1996 perusteissa näkyvät postmoderni ja humanistis-konstruktivistinen diskurssi ja vuoden 2000 perusteissa näkyvät tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskurssit. Lasta ja lapsen kasvua korostavasta diskurssista siirryttiin tulevaisuuden diskurssiin, joka määrittää lasta ensisijaisesti tulevana koululaisena ja yhteisön jäsenenä. (Turunen 2008.)

Haastaakseen yleisen käsityksen suomalaisen koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisesta Ilari Kärki (2015) analysoi laajasti erilaisten poliittisten ja hallinnollisten asiakirjojen arvomaailmoja. Väitöstutkimuksessaan Kärki (2015) esittää, etteivät koulutuspolitiikan arvot kokonaisuudessaan edusta yksilökeskeistä uusliberalismia niin voimakkaasti kuin on oletettu, vaan ne painottuvat enemmän yhteisökeskeisyyteen. Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden osalta hän kuitenkin toteaa, että opetusta ohjaavat asiakirjat painottuvat uusliberalismin mukaisiin, yksilökeskeisiin arvoihin (mt.).

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteita on ehditty tutkia identiteetin ja informaatiolukutaidon näkökulmasta (Ropo, Sormunen & Heinström 2015). Vaikka Ropo ym. (2015) käsittelevät tutkimuksessaan identiteettiä, joka on käsitteenä läheinen subjektiiviteetin kanssa, eroaa heidän tutkimuksensa merkittävästi tämän tutkielman näkökulmasta. Heidän näkökulmansa on pedagoginen ja pragmaattisesti opetuksen kehittämiseen suuntautunut: ”tarkoituksena on esittää teoreettisia perusteita ja käytännön näkökulmia pedagogisten ratkaisujen kehittämiseen eli siihen, mitä identiteetti ja informaatiolukutaito koulussa tarkoittavat, mitkä ovat niiden yhteydet ja miten niitä voidaan koulutuksessa huomioida” (Ropo ym. 2015, 11). Opetussuunnitelman identiteettikäsitykseen ei kohdisteta sosiologisesti orientoitunutta kriittistä analyysia, vaan sitä pyritään kehittämään edelleen ja hyödyntämään pedagogisissa käytännöissä.

4.3 Opetussuunnitelma subjektiviteetin hallinnan näkökulmasta

Ulf Olsson ja Kenneth Petersson (2008, 63) toteavat, että Foucault'n mukaan niin yksilöiden kuin kollektiivienkin hallinta on 1700-luvulta lähtien nojannut tietoon ja tiedon tuotantoon. Tässä mielessä opetussuunnitelmalla voidaan nähdä olevan merkittävä rooli koulussa: se on normatiivinen dokumentti, joka edustaa koulun virallista tietoa ja asettaa oppilaat (kuten myös opettajat, jotka ovat velvollisia noudattamaan opetussuunnitelmaa) tämän tiedon kohteeksi. Samalla opetussuunnitelman arvot ja ideaalit ohjaavat tapoja, joilla oppilaiden odotetaan muokkaavan omaa subjektiviteettiaan.

Koulujärjestelmä tai yleisesti koulutus voidaan nähdä itsessään subjektivaationa, sillä se ”asettaa tietynlaiset diskurssit etusijalle ja tekee mahdolliseksi sen, mitä opiskelijat voivat olla, mitä he voivat haluta ja miten he voivat ymmärtää itsensä ja tulevaisuutensa” (Naskali 2010, 75). Naskali (2010, 77) esittää, että koulutuksen asema juuri subjektuuksien rakentajana on korostunut samalla, kun kouluinstituution merkitys tiedon auktoriteettina on laskenut. Jälkimodernin hallintamentaliteetin mukaisesti myös koulussa keskeistä on ”subjektien tulevaisuuteen vaikuttaminen luomalla toiminnan edellytyksiä”. Toiminnan mahdollisuuksien luomisessa kontrolli keskittyy ensisijaisesti oikeanlaisten asenteiden, odotusten ja mielialojen hallintaan (mts.), minkä nähdään tässä tutkielmassa toteutuvan subjektivoivien tekniikoiden kautta.

Kun koulua ja opetussuunnitelmaa tarkastellaan subjektivaationa, foucault'lainen käsitys tiedon ja tiedon tuotannon merkityksestä hallinnassa ja näkemys koulun tiedollisen auktoriteettiaseman heikentymisestä saattavat vaikuttaa keskenään ristiriitaisilta. Tämä ristiriita on kuitenkin vain näennäinen. Olennaiseksi muodostuu se, minkälaista tietoa opetussuunnitelma tuottaa subjektista ja miten subjektin odotetaan asettavan itsensä tiedon kohteeksi ja tietäväksi subjektiksi. Juuri tämän minän tekniikkoina toteutuvan subjektiviteetin ja tiedon suhteen merkitys on Naskalia (2010) mukaillen vahvistunut samalla, kun koulun asema tieteenalapohjaisen sisältötiedon ensisijaisena lähteenä on heikentynyt (ks. myös Nicoll & Fejes 2008, 14).

Erja Vitikan ym. (2012, 15) mukaan opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella joko koulussa toteutettavan opetuksen yhteiskunnallis-poliittisena ohjausvälineenä tai opettajan

pedagogisena työvälineenä. Tässä tutkielmassa opetussuunnitelmaa tulkitaan ensimmäisestä näkökulmasta. Pedagoginen ulottuvuus muistuttaa kuitenkin siitä, ettei opetussuunnitelman kautta tapahtuva poliittinen hallinta ole alkuunkaan determinististä. Opetussuunnitelman sisällöt suodattuvat koulun käytäntöihin niitä toteuttavan opettajan kautta. Vaikka opetussuunnitelma ikään kuin puhuttelee oppilassubjektia, se suuntautuu kuitenkin tekstinä enemmän opettajaan. Voidaankin problematisoida ajatus, että opetussuunnitelman subjektivoiva hallinta kohdistuisi vain oppilaaseen; se voidaan nähdä myös opettajan subjektivointina. Tämän vuoksi tutkielmassa ei pääsääntöisesti puhuta vain ”oppilassubjektista”, vaan subjektista ja ihannesubjektiviteetista yleisesti.

Onko opetussuunnitelman tutkiminen subjektivaation näkökulmasta mielekästä? Pertti Kansanen (2004, 27; vrt. Vitikka 2009, 65) toteaa, että opettajien näkökulmasta opetussuunnitelman arvomaailma ja yleiset tavoitteet saattavat näyttäytyä opetustodellisuudesta irrallisena sanahelinänä, ”opetussuunnitelmarunoutena”. On mahdollista, että työssään hyvin autonominen suomalainen opettaja toteuttaa opetustyötään lukematta valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden yleistä osaa koskaan läpi. Lisäksi voidaan esittää, että esimerkiksi oppikirjoilla on opetussuunnitelmaa suurempi vaikutus kouluopetukseen (ks. Heinonen 2005). Opetussuunnitelman perusteiden tutkimista voidaan pitää triviaalina, sillä tutkimusasetelman ulkopuolelle jäävät paitsi paikalliset opetussuunnitelmat, myös esimerkiksi opetuskäytännöt, muut tekstimateriaalit, koulun fyysinen ympäristö, oppilaiden ja opettajien kokemukset ja niin edelleen. Olisi mahdollista myös kritisoida tämän tutkielman lähestymistapaa liian teoreettiseksi ja peräänkuuluttaa koulun käytännön todellisuuden tutkimista.

Edellä mainitusta hypoteettisesta kritiikistä viimeisin palautuu tutkielman perustavanlaatuisiin lähtökohtiin. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta opetussuunnitelmatekstissä rakentuvia ihanteita ei voida erottaa ”oikeasta” todellisuudesta, vaan ne ovat osa sitä. Diskursseilla nähdään olevan todellisuutta tuottava voima, ja sen vuoksi opetussuunnitelman edustama koulun virallinen puhe on hyvinkin hedelmällinen tarkastelukohde koulun tuottamia ihanteita analysoitaessa.

Yksittäisessä tutkimuksessa, pro gradu -tutkielmasta puhumattakaan, ei voida analysoida koulun monitahoista sosiaalista todellisuutta kokonaisuudessaan, vaan tutkimusasetelma

on rajattava tarkoin. Subjektivaatiota on suomalaisen koulun kontekstissa tutkittu esimerkiksi koulun käytäntöjen näkökulmasta (ks. esim. Komulainen ym. 2010), mutta opetussuunnitelman osalta tämänkaltaista tutkimusta ei tiettävästi ole tehty. Vaikka opetussuunnitelma tarjoaa koulun todellisuuden tarkasteluun vain kapean näkökulman, se on yhtä kaikki osaltaan mukana rakentamassa tätä todellisuutta.

Voidaan myös todeta, että viime kädessä opetussuunnitelman perusteet ovat kuin ovatkin kaikkea opetusta ohjaava, velvoittava asiakirja. Kansanen (2004, 27) muistuttaa, että opetussuunnitelman arvot ja yleiset tavoitteet kattavat kaiken opetuksen: ”Ne koskevat jokaista oppilasta, ja ne velvoittavat jokaista opettajaa koko ajan. Kun jokin tavoite esitetään yleistavoitteena, se on opetuksen taustalla alituisesti.” Tutkittaessa opettajien suhtautumista opetussuunnitelmaan on todettu, että suurin osa opettajista pitää opetussuunnitelmaa työnsä kannalta hyvin merkittävänä (Nyyssölä 2013, 34; VTV 2009, 68; Heinonen 2005). Lisäksi opettajat ovat useimmiten aktiivisesti mukana valtakunnallisiin perusteisiin pohjautuvien paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa ja saattavat siten olla hyvinkin perehtyneitä ja sitoutuneita opetussuunnitelman perusteisiin.

Opetussuunnitelman tutkimista voidaan pitää merkittävänä myös laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Kun elinikäisen oppimisen hegemoniassa oppijuus laajenee kaikille elämän osa-alueille, kasvaa myös kasvatussociologisen analyysin merkitys asianmukaisena tarkastelukulmana yhä useampiin ihmiselämän ulottuvuuksiin. Opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetti ei rajaudu vain kouluun, vaan sen voidaan nähdä olevan osa laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia ja kertovan yleisemmin siitä, minälaista subjektiviteettia yhteiskunnassamme tänä päivänä halutaan tuottaa.

5 Tutkimusongelma

Hallinta pyrkii vaikuttamaan ensisijaisesti ihmisen ”sisäisiin” ominaisuuksiin – haluihin, asenteisiin, tavoitteisiin ja uskomuksiin (esim. Dean 2010, 18). Tutkielmassa aineistona käytettävä opetussuunnitelma ei juuri operoi pakottavan vallan kautta, vaan sen tavoitteet tulevat parhaiten saavutetuiksi silloin, kun oppilaat omaksuvat halutut asenteet ja tavoitteet. ”Hallinnan menestyksellisyys on riippuvaista siitä, kuinka suotuisasti hallinnan kohteiden itsen muovaamisen käytännöt järjestyvät”, toteaa Jani Kaisto (2010, 56). Nämä subjektivoivat itsen muokkaamisen käytännöt ovat analyysissäni keskeisessä osassa. ”Tutkiakseen, kuinka subjektiviteetteja muokataan, hallinnan analytiikka tarkastelee niitä diskursseissa ilmeneviä teknologioita, tekniikoita ja taktiikoita, jotka pyrkivät muotoilemaan subjektiviteetteja halutun kaltaisiksi”, muotoilevat Katherine Nicoll ja Andreas Fejes (2008, 15, käännös kirjoittajan).

Tutkielman aiheena on tutkia opetussuunnitelman tuottamaa ihannesubjektiviteettiä sekä sitä, minkälaisen minän tekniikoiden kautta tämä ihanne on opetussuunnitelman diskurssin mukaan saavutettavissa. Tutkielmassa tarkastellaan, miten tämä ideaali ensiksikin synnytetään opetussuunnitelmatekstin riveillä ja rivien väleissä ja miten toisaalta tämän ihannesubjektin olemassaolon tai olevaksi tulemisen edellytys on ideaaliin itseensä sisältyvä subjektivointityö, eli itsen hallinta ihanteen mukaisen subjektiviteetin tuottamiseksi ja ylläpitämiseksi.

Foucault esitti kysymyksen siitä, ”miten subjekti rakentaa itsensä käytännöissä, jotka ovat suhteessa valtaan ja tietoon” (Heikkinen ym. 1999, 144–145). Samaa kysymystä mukailen tämä tutkielma tarkastelee sitä, miten opetussuunnitelman diskurssissa näitä käytäntöjä tuotetaan, tehdään mahdolliseksi ja houkutellaan toteuttamaan.

Tutkielmassa on kaksi päätutkimuskysymystä:

1. Minkälainen on opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetti?
2. Minkälaisen minän tekniikoiden kautta opetussuunnitelma pyrkii edistämään ihannesubjektiviteettiä?

Analyysi etenee minän tekniikoiden analysoinnista (kysymys 2) kohti kokonaiskuvaan opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetista (kysymys 1). Minän tekniikoiden analysoimiseksi tutkimuskysymys 2 on operationalisoitu kuudeksi apukysymykseksi. Nämä apukysymykset toimivat eräänlaisina ”havaintojen tuottamisen välineinä” (Simola 1995); ne tarjoavat ikään kuin linssin, jonka läpi aineistoa tarkastellaan. Analyysin toteuttamisen vaiheet kuvataan tarkemmin luvussa 6.2. Lopullisessa analyysiraportissa tutkimuskysymykset limittyvät toisiinsa kokonaistulkinnaksi opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetista.

Aineisto on rajattu opetussuunnitelman yleisen osan (ks. Vitikka & Hurmerinta 2011, 33) lukuihin 2 ja 3 (*Perusopetus yleissivistyksen perustana* ja *Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet*, sivut 14–25, Liite 2). Aineiston rajaaminen oli tutkielman tekemisessä välttämättömyys; koko opetussuunnitelmatekstin analysoiminen olisi epäilemättä syventänyt analyysia, mutta yli 500-sivuisen dokumentin diskursiivinen analyysi ei pro gradu -työn puitteissa ollut mahdollista. Opetussuunnitelman yleisen osan sisällä rajasin analyysin alustavan luennan myötä lukuihin, jotka tarjosivat tutkimusasetelman kannalta hedelmällisiä havaintoja. Esimerkiksi opetusjärjestelyjä konkreettisesti kuvaavaa lukua 5 tai arvioinnin periaatteita kuvaavaa lukua 6 (ks. POPS 2014) ei ollut järkevää analysoida subjektiviteetin hallinnan näkökulmasta.

6 Metodologia ja analyysin toteuttaminen

Ensimmäisessä alaluvussa pohdin diskurssianalyttista metodologiaa yleisesti. Hahmotelen metodologian ”suuria linjoja” ja pyrin ratkaisemaan ja perustelemaan, millä keinoin juuri tämän tutkielman tutkimuskysymyksiin voidaan tuottaa vastauksia. Tämän jälkeen kuvaan alaluvussa 6.2 analyysin toteuttamisen vaiheita. Tutkimus ei koskaan etene niin siististi ja järjestelmällisesti kuin tutkimusraportoinnin kronologinen tyyli antaa ymmärtää – tässäkin tutkielmassa analyysimatka on ollut enemmänkin kuin kiertelevä ja kaarteleva polku, johon on sisältynyt myös eksymisiä ja harha-askelia. Harhapolut ovat kuitenkin tutkielman kannalta merkittäviä, sillä ne toimivat osaltaan perusteluna lopulliseen analyysiversioon valikoituneille menetelmille ja analyysin toteuttamisen tavalle.

6.1 Diskurssianalyysi – metodi vai teoria?

Vaikka diskurssianalyttinen tutkimus on vakiinnuttanut paikkansa ihmistieteissä, näytetään se ainakin aloittelevalla opinnäytetyön tekijälle melko vaikeasti hahmotettavana ja hankalasti määriteltävissä olevana tutkimusmenetelmänä. Tämä epämääräisyys tuntuu koskevan erityisesti sellaista diskursiivista tutkimusta, joka nojaa vahvasti Foucault’n ajatteluun. Arto Jokisen (2004) ymmärrys tästä foucault’laisen diskurssiteoreettisen ajattelun ja konkreettisen metodologian välisestä rajapinnasta vastaa hyvin itselleni muodostunutta käsitystä:

”Omaa tutkimusta tehdessäni vahvistui ennakkokäsitykseni siitä, ettei Foucault käyttänyt diskurssianalyysiä menetelmänä, jonka avulla tiettyä tekstikorpusta voidaan eritellä. Foucault’lainen diskurssianalyysi pitää sisällään teoreettisen näkemyksen kielen ja todellisuuden suhteesta sekä ennen kaikkea käsityksen diskurssin voimasta puhua kohteensa eloon ja siten tuottaa todellisuutta. Jotta tämä olisi mahdollista, diskurssiin on sisällyttävä kohteisiin liittyvä tiedon järjestelmä. Foucaultlainen diskurssianalyysi suuntautuu väistämättä vallan ja sitä tukevan tiedon kysymyksiin sekä siihen, miten niitä diskursiivisesti tuotetaan. Sen sijaan merkkijärjestelmän yksityiskohtainen analysointi ja toiminnan kuvaaminen jää väistämättä vähemmälle. [...] Jos soveltaa Foucault’n diskurssiteoreettista ajattelua työhönsä, tekstianalyttiset menetelmät on ammennettava jostain muualta.” (Jokinen 2004, 208.)

Mitään valmista foucault’laisen diskurssialanyysin metodologista ”työkalupakkia” ei siis ole olemassa, vaan jokaisen tutkimuksen toteuttajan on itse rakennettava oma metodinsa tutkimusprosessin kuluessa (Turunen 2008, 61; Jokinen 2004).

Kuinka sitten valita sopivat analyysimenetelmät? Erilaiset metodioppaat (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; 1999; Fairclough 2014; 2003; 1995; Wodak 2013; Wodak & Meyer 2009) antavat vinkkejä analyysin toteuttamiseen muistuttaen samalla, että analyysimenetelmän tulee sopia yhteen aineiston tyyppin, avainkäsitteiden ja tutkimusongelman kanssa (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164–165). Toisaalta tutkielmaa inspiroineet foucault’laiset analyysit ovat metodologisesti usein melko epäselviä (esim. Simola 1995; Haataja 2016): analyysi syntyy lopulta *ajattelemalla*, ja analyysiprosessin kuvauksessa pyritään avaamaan tätä ajattelutyötä mahdollisimman tarkasti. Sosiaalinen konstruktio-nismi alleviivaa myös tutkimustiedon konstruoitua luonnetta eli sitä, että aineistosta joh-detut tulkinnat ovat aina tutkijan konstruoimia ja riippuvaisia tämän subjektipositioista. Tähän suhteellisuuteen vetoamalla voidaan yrittää kiertää tutkimuksen luotettavuuden perusongelma: jos kaikki tulkinnat ovat subjektiivisia, eivät ne voi olla myöskään abso-luuttisesti vääriä. Näin ollen jää tiedeyhteisön tehtäväksi arvioida, onko tutkimuksessa tuotettu tieto luotettavaa ja arvokasta (ks. esim. Simola 1995). Pertti Alasuutari (2011, 82) valottaa metodiseen epämääräisyyteen liittyviä riskejä:

”Ilman eksplisiittisesti määriteltä metodia, selkeitä sääntöjä siitä millaisista havainnoista on lupa mitään päätellä, tutkimus muuttuu helposti omien ennakkoluulojen empiiriseksi todis-teluksi. Huonosti eksplikoitu metodi ja epämääräisen intuition varassa tehty analyysi ei anna aineistolle mahdollisuutta osoittaa tutkijan hypoteeseja vääriksi tai hänen tutkimusasetel-maansa kestävämmäksi.” (Ks. myös Rogers ym. 2005, 379–380.)

Analyysin mielivaltaisuus ja omien ennakko-odotusten todistelu ovat olleet tutkielman kannalta vakavasti otettava uhka. Mielivaltaisuuden välttämisen kannalta nousi tärkeäksi löytää konkreettisia analyysityökaluja, joiden avulla diskursiivisen ajattelun prosessia voitaisiin tehdä näkyväksi. Sopivan analyysimenetelmän löytämiseksi oli otettava ikään kuin askel taaksepäin ja palattava tutkielman perustavanlaatuisten lähtökohtien pariin.

Luvussa 2 tämän tutkielman todettiin kiinnittyvän ontologiseen konstruktionismiin. Dis-kurssianalyysin puitteissa ero ontologisen ja episteemisen konstruktionismin välillä nä-

kyä kahtena toisistaan eroavana näkökulmana, *realistisena* ja *relativistisena* diskurssi-analyysinä (Juhila 1999). Niin kutsuttu realistinen diskurssianalyysi, jota tämä tutkielma edustaa, kiinnittää huomiota diskurssien ja ei-diskursiivisen todellisuuden yhteyksiin eli siihen, miten diskurssit uusintavat ja muuntavat materiaalista maailmaa (mt., 164). Tätä Foucault'n ajattelusta kumpuavaa näkökulmaa sovelletaan erityisesti kriittisen diskurssi-analyysin (CDA) kentällä. Kriittisesti painottunut analyysi tarkastelee paitsi diskursseja itseään, myös diskursseja ympäröivää maailmaa eli tekstien tuottamisen sosiokulttuurista kontekstia. (Turunen 2008, 69; Juhila 1999; 163–165.) Episteemiseen konstruktionismiin kiinnittyvä relativistinen diskurssianalyysi sanoutuu irti diskurssien ulkopuolisen todellisuuden huomioimisesta ja keskittyy sen sijaan analysoimaan vain sitä, mitä tekstit ja diskurssit kulloinkin *itsessään* tekevät. Relativistinen diskurssianalyysi ei yleensä ota kriittistä näkökantaa tutkimuskohteeseensa, vaan se edustaa jossain määrin neutraalimpaa ja lingvistisempää näkökulmaa diskursseihin. (Juhila 1999.) On kuitenkin huomattava, ettei diskurssianalyysin kenttä ole todellisuudessa näin selkeästi kaksijakoinen, vaan monet tutkimukset sijoittuvat johonkin kahden esitellyn suuntauksen väliin tai kokonaan tämän jaottelun ulkopuolelle.

Arto Jokinen (2004, 200) toteaa, että Foucault'n ajatuksiin pohjautuva ontologinen (so. realistinen) diskurssianalyysi käsittelee kulttuurisia muodostumia eli makrodiskursseja, kun taas episteeminen (so. relativistinen) diskurssianalyysi keskittyy vuorovaikutukseen ja puheessa tuotettuihin mikrodiskursseihin, joita voisi kutsua puheenparsiksi. Opetussuunnitelma on aineistona ja tekstityyppinä verrattavissa sotilasasiakirjoihin, joiden avulla Jokinen (mt.) analysoi sotilaallista diskurssia. Jokista (mt., 200–201; ks. Turunen 2008, 73–74) mukaillen tarkastelen opetussuunnitelman puhetta sotilaallista diskurssia vastaavana diskursiivisena muodostumana. Puhuessani analyysissä opetussuunnitelman diskurssista tarkoitan tätä koulun virallista diskurssia (ks. Simola 1995), jota myös opetussuunnitelmateksti edustaa.

Tutkimusasetelmaltaan tämän tutkielman voisi ajatella edustavan relativistista diskurssi-analyysia, sillä analyysi tarkastelee juuri sitä, ”mitä teksti tekee”. Tämä kuitenkin selittyy osin pro gradu -tutkielman hyvin rajatulla laajuudella, jonka puitteissa tutkimuskohdetta voidaan tarkastella vain suppeasta näkökulmasta. Tutkielman toteuttajana asemoin itseni kuitenkin ontologisen konstruktionismin ja siten realistisen diskurssianalyysin keh-

seen. Vaikka tässä tutkielmassa ei juurikaan ole mahdollista paneutua siihen, miten opetussuunnitelman diskurssi suhteutuu ei-diskursiiviseen todellisuuteen, nähdään diskursseilla kuitenkin yleisesti olevan ei-diskursiivisia, materiaalisia seurauksia. Samoin ei-diskursiivisen tai materiaalisen maailman katsotaan vaikuttavan diskursseihin. Opetussuunnitelman diskurssin siis katsotaan pyrkivän vaikuttamaan todellisuuteen, joka on tämän diskurssin ulkopuolella.

Juuri näkemys siitä, että opetussuunnitelma pyrkii vaikuttamaan sen itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen, vaikutti analyysimetodin valintaan. Teorialähtöisen, aineistoa jäsentävän lähilukemisen lisäksi aineiston tarkempi kielellinen analyysi toteutettiin retoriikka-analyysin keinoin. Perustelut retoristen keinojen analyysille nousevat sekä aineiston luonteesta että teoreettisesta viitekehyksestä, toisin sanoen siitä, mitä subjektivaation ajatellaan olevan ja miten sen nähdään toteutuvan.

Mielikuvatasolla retoriikka-analyysi yhdistettäneen argumentoivaan ja poleemiseen kieleen, esimerkiksi poliittiseen puheeseen; voisi ajatella, että tyyliältään neutraalissa opetussuunnitelmatekstissä ei käytetä minkäänlaisia retorisia keinoja. Retoriikan tutkijat ovat kuitenkin esittäneet, että retoriikka tulisi nähdä laajasti suostuttelevana piirteenä kaikissa tavoissa, joilla ihmiset pyrkivät saavuttamaan yhteisymmärrystä (Jokinen 1999, 128; Potter 1996, 106). Näennäisestä neutraaliudesta huolimatta opetussuunnitelmaa voidaan tulkita hyvinkin argumentatiivisena tekstinä. Koulun virallisena puheena (Simola 1995) sen voidaan katsoa edustavan hegemonista diskurssia eli valta-aseman saavuttanutta puhetapaa (Turunen 2008, 73–74). Hegemoniset diskurssit tuotetaan teksteissä luonnollisina esitettyjen tosiasioiden kautta. Tällaisten hegemonisten totuusdiskurssien analyysissä tutkitaan, miten tietyt asiat saavat tekstissä totuudellisen aseman. Esimerkiksi yksinkertaistaminen, naturalisoiminen ja konsensukseen vetoaminen ovat tällaisia kielellisiä – ja retorisia – totuuspuheen rakentamisen keinoja. (Turunen 2008, 73–74; Jokinen & Juhila 1993, 75, 77–95; Jokinen 1999.)

Toisaalta tutkimuksen aiheena on subjektiviteetin hallinta, joka ei ole luonteeltaan pakottavaa valtaa, vaan suostuttelevaa ja houkuttelevaa vaikuttamista. Hallinnan analyysin näkökulmasta opetussuunnitelmateksti ikään kuin maanittelee hallinnan kohteita omaksumaan opetussuunnitelman ihanteet osaksi itseymmärrystään. Myös tästä näkökulmasta retoristen suostuttelun ja vakuuttelun keinojen analysointi on perusteltua.

6.2 Analyysimatka: lähiluenta ja retorinen analyysi

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa lähiluin (ks. Jokinen 2004; Pöysä 2015) aineistoa teoreettisesta viitekehyksestä (Foucault'n minän tekniikat) muodostettujen operationalisointikysymysten avulla (Taulukko 1). Minän tekniikoista johdetut operationalisointikysymykset toimivat analyysissa Hannu Simolaa (1995, 33) mukaillen eräänlaisina ”heuristisina työkaluina” eli havaintojen tuottamisen välineinä. Heuristiikalla tarkoitetaan systemaattisesti sovellettavaa tarkastelun tapaa tai valikoituja aiheita, joiden kautta tutkimusaineistoa tarkastellaan säännönmukaisesti (Eisenhart & Johnstone 2008, 11). Samalla kysymykset muodostivat tietynlaisen luokittelurungon aineistolle (ks. Simola 1995): ne ohjasivat lukemista ja auttoivat muodostamaan käsitystä keskeisistä teemoista, käsitteistä ja juonteista. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kävin aineistoa läpi yksi operationalisointikysymys kerrallaan mahdollisimman tarkkoja huomioita ja muistiinpanoja tehden. Näistä muistiinpanoista hahmottelin yhtenäisempää analyysia etsien keskeisiä teemoja ja merkitysten tuottamisen tapoja.

Taulukko 1. Operationalisointikysymykset tutkimuskysymykseen 2

Minkälaisen minän tekniikoiden kautta opetussuunnitelma pyrkii edistämään ihannesubjektiviteettia?	
Subjektivoinnin tavat	1A Miten subjektia houkutellaan tai kehoitetaan tiedostamaan ja täyttämään moraaliset velvollisuutensa?
	1B Miten subjektin odotetaan työstävän minuuttaan kohti eettistä subjektiviteettia?
Tiedontahto	2A Miten subjektin tulee tehdä itsensä tiedon kohteeksi?
	2B Miten subjektin tulee rakentaa itsensä tietäväksi subjektiksi ja suhteuttaa itsensä tiedon järjestelmiin?
Hallinnan taito	3A Miten subjektin odotetaan asettuvan erilaisiin valtasuhteisiin?
	3B Miten subjektin odotetaan hallitsevan itseään?

Etsiessäni aineistosta vihjeitä taulukossa 1 esitettyihin kysymyksiin pyrin pitämään analyysin asianmukaisella tasolla. Tarkoituksena ei ollut analysoida sitä, millä metodeilla opetussuunnitelman mukaan koulussa tulisi edistää vaikkapa ensimmäisen kysymyksen käsittelemää moraalista vastuullisuutta. Jos tutkielma käsittelisi opetusmenetelmiä, olisi

aineistoa voitu tarkastella suositeltujen toimintatapojen, esimerkiksi yhteistyön ja kehollisen toiminnan, näkökulmasta. Tämän sijaan tarkoituksena oli analysoida sitä, mitä *teksti itsessään* tekee: mitkä ovat ne retoriset ja diskursiiviset keinot, joilla puhuttelun kohdetta eli oppilassubjektia maanitellaan toteuttamaan moraalisia velvoitteitaan? Operationalisointikysymysten osalta on hyvä huomata, että ne toimivat havaintojen tekemisen apuvälineinä eivätkä analyysia pakottavana raamina. Osa apukysymyksistä osoittautui analyysin kokonaisuuden kannalta olennaisemmiksi joidenkin jäädessä merkitykseltään pienempään rooliin. Lopullisessa analyysiraportissa yksittäisten kysymysten avulla tuotetut havainnot sulautuivat osaksi analyysin kokonaisuutta. Analyysin lopullisena tarkoituksena oli ymmärtävä selittäminen yksittäisten operationalisointikysymysten erittelemisen sijaan.

Retoriikka-analyysin menetelmät (ja koko retorinen näkökulma) valikoituivat tähän tutkielmaan sitä mukaa, kuin alustava analyysi alkoi hahmottua. Valitsin analyysivälineet tarpeen mukaan – en siis ollut päättänyt niitä ennen analyysin aloittamista. Diskursiivinen analyysi tapahtui lopulta useiden lukukertojen myötä tutkijan mielessä; tärkein analyysimenetelmä oli kuin olikin *ajatteleminen*. Retoriikka-analyysin analyysityökalujen tarkoitukseksi muodostui ennen kaikkea välittää, selittää ja perustella tätä ajattelua lukijalle. Niiden avulla erittelin ajatteluprosessia pienempiin, konkreettisiin palasiin. Tämän myötä lukijalle tarjoutuu mahdollisuus kyseenalaistaa ja haastaa analyysissa muodostetut tulkin-

Jonathan Potterin (1996, 107) mukaan retorinen argumentaatio voi olla tyyliltään joko *puolustavaa* tai *hyökkäävää*. Sodan metaforaa mukaillen hyökkäävä retoriikka pyrkii vahingoittamaan vastustavaa argumenttia, kun taas puolustava retoriikka pyrkii suojautumaan mahdollista hyökkäystä vastaan (Potter 1996, 121; Jokinen 1999, 130). Opetussuunnitelmatekstin retoriikka on pääsääntöisesti tyyliltään puolustavaa: se pyrkii ikään kuin perustelemaan ja turvaamaan konstruoimansa todellisuuden. Analysoidakseni opetussuunnitelman retoriikkaa tarkastelen ensisijaisesti puolustavan retoriikan keinoja.

Foucault’laisittain opetussuunnitelma näyttäytyy totuuspuheena tai totuusdiskurssina. Retoriikka-analyysin näkökulmasta totuuspuhe saa muotonsa erilaisissa faktuaalistamisen tavoissa:

”Faktuaalinen kuvaus on vakuuttavan retoriikan eräänlainen äärimuoto, joka pyrkii tuottamaan itsensä puhtaana kuvauksena, raporttina, joka kertoo kuinka asiat todella ovat. Faktan konstruointi on yritys saada kuvaukset näyttämään kiistanalaisten väitteiden sijasta kiistämättömiltä tosiasioilta, jolloin sosiaalisen todellisuuden konstruktivinen luonne hämärtyy ja vaihtoehtoiset todellisuuden tavat vaienevat.” (Jokinen 1999, 129.)

Analysoidakseni tarkemmin keinoja, joilla tietyt seikat muotoutuvat opetussuunnitelma-tekstissä tosiasioiksi, hyödynsin retoriikka-analyysissä käytetyn *faktuaalistamisstrategian* käsitettä. Faktuaalistamisstrategiat tarkoittavat kaikkia niitä hienovaraisia kielellisiä keinoja, joilla jokin asia tulee ilmaistua totuutena (Jokinen 1999). Virallista sotilasdiskurssia tutkinut Arto Jokinen (2004, 201) toteaa, että faktuaalistamisstrategian käsite ”so-pii mainiosti sotilastekstien kaltaisen asiaproosan analyysiin, sillä asiaproosa pyrkii faktuaaliseen eikä suinkaan esteettiseen kielenkäyttöön.” Opetussuunnitelma edustaa niin ikään faktuaaliseen kielenkäyttöön pyrkivää asiaproosaa.

Arkipuheessa tai esimerkiksi poliittisissa puheenvuoroissa käytettyjen retoristen keinojen kirjo on suuri. Opetussuunnitelman kaltainen viranomaisteksti on luonteeltaan vähemmän poleemista, minkä vuoksi tämän tutkielman aineistossa ei ollut nähtävissä faktuaalistamisstrategioiden tai muiden retoristen keinojen koko repertuaaria. Esimerkiksi kvantifiointi, eli lukuihin ja määrää kuvaaviin sanoihin vetoaminen on yksi yleinen faktuaalistamisen keino (Jokinen 1999, 146–148), jota ei opetussuunnitelman tekstissä ollut juurikaan havaittavissa.

Analyysissani tarkastelin faktuaalistavan retoriikan osalta muun muassa ääri-ilmaisuja, konsensuksen luomista, lausumien toimijoita ja toimijuuden aktiivisuutta tai passiivisuutta sekä asioiden esittämisen tapoja ja järjestystä samoin kuin niistä muodostuvia merkitysketjuja. Ääri-ilmaisu (esim. aina, ei koskaan, täysin, ei todellakaan) luo ilmiöstä vastaansanomattoman kuvan. Jokisen (1999, 151) esimerkkiä mukaillen lause ”Hän menetti *täysin* malttinsa” luo maltin menettämisestä niin kiistämättömän tosiasian, että mahdollinen argumentointi kohdistuisi siihen, menetettiinkö maltti *täysin* vai ei. Ilman ääri-ilmaisuja *täysin* mahdollinen vasta-argumentti todennäköisesti kohdistuisi siihen, oliko kyseessä ylipäättään maltin menettäminen. Ääri-ilmaiset osoittautuivat merkittäviksi analyysityökaluiksi, sillä ne paikallistivat opetussuunnitelman keskeisiä ”totuuksia”. Ääri-ilmaisuja myös käytettiin useassa yhteydessä pitkin aineistoa.

Tutkielman aineiston vaatimattomalla pituudella oli vaikutuksensa analyysin toteuttamiseen. Lyhyen ja retoriikaltaan hillityn tekstin analysoinnissa ei pääse kovin pitkälle, mikäli analyysityökalu on tiukasti rajattu. Tämän vuoksi aineistoa ei lähestytty niin, että aikomuksena olisi ollut tutkia vaikkapa ääri-ilmaisujen käyttämistä opetussuunnitelmassa. Ymmärrys opetussuunnitelmasta vakuuttamaan pyrkivänä tekstinä muodostui ajan kanssa, ja retoriikka-analyysin ”tekniset” välineet valikoituivat käyttöön tarpeen mukaan. Analysoitavana olleen opetussuunnitelmatekstin lyhyiden vuoksi mitkään retoriset keinot eivät toistuneet aineistossa kovin montaa kertaa, ja siksi tutkielmassa hyödynnettiin laajasti erilaisten havaittujen ja tutkimuskysymysten kannalta relevanttien retoristen keinojen analyysia. Turhan toiston välttämiseksi ja työn luettavuuden parantamiseksi avaan eri retorisia keinoja tarkemmin analyysin lomassa.

Vaikka analyysiprosessi alkoi operationalisointikysymysten avulla toteutetulla lukemisella ja täydentyi myöhemmin retoriikka-analyysillä, eivät nämä analyysin vaiheet olleet toisistaan irrallisia. Analyysiprosessia on mahdoton kuvata selkeinä vaiheina, sillä analyysi toteutui monitasoisen ajattelun tuloksena, metodien ja teorian ”spiraalimaisena” vuoropuheluna (ks. Simola 1995, 33). Retoriikka-analyysi ei ollut analyysin viimeinen vaihe, vaan osa kokonaisuutta, joka lopulta pyrki raportin muodossa ymmärtävään selittämiseen.

Miten analyysiraportti päätyi siihen muotoon, jossa se nyt on? Esimerkiksi käsitys opetussuunnitelmatekstiä läpäisevistä totuuksista muotoutui varhaisessa vaiheessa analyysia. Niiden keskinäiset suhteet hahmottuivat tarkemmin hiljalleen prosessin kuluessa; esimerkiksi totuuspuhe maailman muuttuvasta luonteesta alkoi hahmottua muun totuuspuheen premissiksi. Muodostunut käsitys totuuspuheesta vaikutti myös osaltaan siihen, että tarkemman kielellisen analyysin metodiksi valikoitui retoriikka-analyysi, joka purkaa konkreettisella tavalla sitä, miten opetussuunnitelman diskurssissa tietyt seikat muodostuvat luonnollisiksi tosiasioiksi. Raportin lopullinen muoto on viime kädessä monien sattumien summa; saman analyysin olisi voinut jäsentää myös jollain aivan toisenlaisella tavalla.

Analyysiraportti muodostaa eräänlaisen kertomuksen, eheän tarinan tutkimuksen sulavasta toteuttamisesta. Tästä kertomuksesta jää pois kaikki harhareitit, epäonnistuneet koikeilut ja irrallisiksi jääneet huomiot aineistosta. Analyysia aloitellessani käytin esimer-

kiksi melko paljon aikaa aineiston huolelliseen koodaamiseen, sillä koodaus on tyypillinen tapa aloittaa aineiston jäsentely. Melko lyhyen tekstin koodaaminen tuntui kuitenkin alusta asti turhan tekniseltä tavalta jäsentää aineistoa. Lisäksi koodien lukumäärän arvioiminen tuntui hankalalta ja nimeäminen mielivaltaiselta. Yksityiskohtaisen koodauksen myötä aineisto hajosi liian pienin osiin minkäänlaisen kokonaiskuvan saamiseksi, ja toisaalta pidempien tekstikappaleiden koodaamisen sijaan saatoin saman tien tutkia lyhyttä aineistoani kokonaisuutena. Koodaaminen ei tuntunut tutkimusasetelmani kannalta lainkaan hedelmälliseltä, ja lopulta luovuinkin siitä kokonaan.

Diskursiivinen analyysi edellyttää tekstin ”hajottamista”: tekstissä syntyvät merkitykset ovat ikään kuin kudelma, jonka langanpätkiin voi tarttua sieltä täältä. Kokonaiskuva muodostuu näistä johtolangoista, joita esiintyy aineiston eri kohdissa. Kokonaiskuvan ja laajempien merkitysten ymmärtämisen ohella pyrin kuitenkin analysoimaan aineisto-otteita myös tekstuaalisessa kontekstissaan. On merkityksellistä kiinnittää huomiota myös siihen, minkä otsikon tai alaotsikon alla jokin asia tuodaan esiin, missä järjestyksessä asioita käsitellään ja niin edelleen.

Aineisto-otteiden yhteydessä mainitaan otteen sijainti opetussuunnitelmassa, jotta lukija voi (liitettä 2 apunaan käyttäen) seurata, miten irralliset otteet sijoittuvat opetussuunnitelmatekstiin. Pyrkimyksenä on paitsi helpottaa analyysin seuraamista, myös lisätä ajatteluprosessin läpinäkyvyyttä. Selkeyden ja luettavuuden vuoksi aineisto-otteet on kirjoitettu *kursiivilla* erotuksena tutkimuskirjallisuudesta poimittuihin suoriin lainauksiin. Yhtä virkettä pidemmät otteet aineistosta on sisennetty.

7 Totaaliseksi oppijaksi muuttuvassa maailmassa

Käsitys maailman muuttuvasta luonteesta ja sen myötä tulevaisuuden arvaamattomuudesta linkittyy kaikkiin keskeisiin aineistosta tekemiini havaintoihin. Maailman muutos on perustelu laaja-alaisen osaamisen edellytykselle, joka tulkinnassani artikuloituu edelleen totaaliseksi oppimiseksi. Koska tulevaisuus on täysin arvaamaton eikä tulevaisuudessa tarvittavia tietoja voida ennustaa, tarkoittaa tämä totaalisuus käytännössä tiedolla operoimisen ja subjektiviteetin hallinnan taitoja. Oppiminen liitetään ihmisenä kasvuun ja hyvään elämään samalla, kun oppimisen velvoite laajenee läpäisemään kaikki ihmiselämän osa-alueet. Totaalisesta oppimisesta muodostuu subjektin keskeinen moraalinen vastuu, ja tämän ihanteen kaikenkattavuus ja vastaansanomattomuus toimivat tapana, jolla subjektia houkutellaan tämän moraalisen velvollisuuden toteuttamiseen.

7.1 Maailman muutos subjektivaation premissinä

Opetussuunnitelman tapa houkutella subjektia moraaliseen vastuuseen näyttää perustuvan tietyille puhumisen ja järkeilyn tavoille, jotka läpäisevät koko opetussuunnitelmatekstin ja saavat siinä totuudellisen aseman (ks. Simola 1995). ”Totuutta” ei tässä nähdä kiistämättömänä faktana, vaan foucault’laisittain ”jonain sellaisena, joka voi ja jonka täytyy tulla ajatelluksi” (Foucault 1985, 7). Tai kuten Mika Ojakangas (1992, 285) toteaa: ”Totuus on vain käsite, joka annetaan niiden ilmiöiden nimeksi, jotka kulloinkin ilmenevät totena.” Totuuksilla on seurauksensa sosiaaliseen todellisuuteen: ne oikeuttavat ja legitimoivat tietyt konkreettiset teot ja määrittävät toimijoiden identiteettiä (Simola 1995, 24–25).

Yhtenä opetussuunnitelman perustavanlaatuisena totuutena voidaan pitää maailman muutosta ja tulevaisuuden ilmeistä arvaamattomuutta. Maailman muuttuminen esitetään opetussuunnitelmatekstissä itsestään selvänä tosiasiana, jolla on suorat vaikutuksensa subjektiiin kohdistettuihin odotuksiin. Totuuspuhe maailman muuttuvasta luonteesta muotoutuu opetussuunnitelmassa paikoitellen hyvin suorina toteamuksina, kuten seuraavat otteet havainnollistavat. Toisaalta merkityksen tuottaminen tapahtuu pitkin aineistoa hienovaaraisten kielellisten valintojen kautta, jotka vahvistavat mielikuvaa maailman muuttuvasta

luonteesta. Seuraava ote kuvaa tapaa, jolla maailman muutos muotoutuu tekstissä hyvin suorasukaisesti totuudeksi ja perusteluksi erinäisille subjektilta edellytettävälle minän tekniikoille:

”Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan. Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista.” (3.1)

Ääri-ilmaisu ”väistämättä” luo käsityksen maailman muutoksen itsestäänselvyydestä. Ääri-ilmaisun käyttäminen on retorinen keino luonnollistaa lausuman pohjimmainen väite. Tosiasiaksi lausumassa luonnollistuu se, että maailman muutos heijastuu kouluun. Tämänkin tosiasian taustalta on luettavissa kuitenkin vielä perustavanlaatuisempi väittämä: maailma muuttuu, ja tämä muutos on luonteeltaan jotenkin erilaista kuin aiemmin. Kuten Jokinen (1999, 151) toteaa, ääri-ilmaisujen avulla voidaan korostaa piirteitä, joita kuvauksen kohteeseen halutaan liittää. Retorisena keinona ääri-ilmaisu ohjaa mahdolliset vasta-argumentit neuvottelemaan tässä tapauksessa siitä, onko vaikutussuhde maailman muutoksen ja koulun välillä luonteeltaan ”väistämätön” vai ei. Tämän vaikutussuhteen olemassaolo ylipäänsä – maailman muutoksesta puhumattakaan – jää mahdollisen neuvottelun ulkopuolelle.

Maailman muutoksen vastaansanomattomuus todentuu seuraavassa virkkeessä, jossa muuttumisen tarve on hyväksytty osaksi perusopetusta. Muutostarpeiden kohtaamisessa kehoitetaan kriittisyyteen. Tämä kriittisyys tuntuu kuitenkin kohdistuvan vaatimusten muotoon tai sisältöön eikä itse muuttumisen tarpeeseen, sillä muutostarpeet esitetään tekstissä muuttuvassa maailmassa tosiasiallisesti olemassa olevana seikkana. Maailman muutos ja siitä subjektiin luonnollisesti heijastuva muuttumisen tarve ovat tosiasioina ennen kaikkea suhtautumiskysymyksiä. Oteessa voidaan nähdä myös esimerkki ”kolmen listasta” (Jokinen 1999; Jeffries 2007, 105–106), joka toimii retorisenä keinona ”riittävän näytön” esittämiseen: muutos vaikuttaa 1) oppilaiden kehitykseen, 2) oppilaiden hyvinvointiin ja 3) koulun toimintaan. Erityisesti ensimmäinen herättää tarkemman luennan myötä kysymyksiä: mistä muutoksesta todella puhutaan? Miten maailman muutos vaikuttaa oppilaiden kehitykseen – tapahtuuko se kenties hitaammin tai nopeammin? Kol-

men lista vaikuttaa tässä yhteydessä ennen kaikkea retoriselta keinolta, jonka tarkoituksena on tehdä piilevä argumentti maailman muutoksen tosiasiallisuudesta vakuuttavammaksi.

Edellä olevasta otteesta käy ilmi, miten maailman kiistämätön muutos edellyttää subjekteilta omien asenteidensa ja suhtautumistapojensa muokkaamista. Arvaamattoman tulevaisuuden äärellä subjektilta odotetaan ennen kaikkea joustavuutta ja vastuullisuutta.

Elinikäisen oppimisen tutkijat (mm. Kinnari & Silvennoinen 2015; Olsson & Petersson 2008) ovat esittäneet, että arvaamattoman tulevaisuuden ennakoimattomuudelle perustuvassa elinikäisen oppimisen ideaalissa etenkin tiedon käsittelyn ja tuottamisen niin sanottu ”yleiset taidot” korostuvat. Aineistosta tekemäni havainnot tukevat jossain määrin tätä näkemystä.

”[O]petuksen keskeisenä tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle. Tähän tarvitaan sekä eri tiedonalojen tietoja ja taitoja että tiedonaloja läpileikkaavaa ja yhdistävää osaamista. Taitojen merkitys korostuu.” (3.2b)

Ote opetuksen valtakunnallisia tavoitteita kuvaavan yleisluvun *Tarpeelliset tiedot ja taidot* -osiosta painottaa ”taitoja” osana sivistystä. Sanan sisältöä ei tässä yhteydessä kuitenkaan avata. Tulkitsen näiden taitojen viittaavan niin kutsuttuihin ”laaja-alaisen osaamisen” taitoihin, jotka saavat opetussuunnitelmassa suuren painoarvon. Laaja-alainen osaaminen määrittyy otsikkotasolla yleisesti opetuksen tavoitteeksi; lisäksi laaja-alaisen osaamisen kuvaus kattaa aineistona käytettyjen lukujen 1 ja 2 sivumäärästä lähes puolet (ks. liite 2).

”Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työntekeä sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista.” (3.3)

Laaja-alaisuuden tarve perustellaan opetussuunnitelmassa juuri maailman muuttuvalla luonteella. Kaiken opetuksen yleisenä tavoitteena on laaja-alainen osaaminen – totuuspuheella maailman muutoksesta on näin ollen ratkaiseva merkitys opetussuunnitelman ja edelleen siinä rakentuvan ihannesubjektiviteetin kannalta. Tulkintani mukaan ”muuttu-

van maailman” edellyttämä laaja-alaisuus näyttäytyy opetussuunnitelmassa ennen kaikkea tiedolla operoimisen (vrt. esim. Kinnari & Silvennoinen 2015, Saari ym. 2014) ja subjektiviteetin hallinnan taitoina. Erittelen tätä tulkintaa tarkemmin edempänä analyysissä.

7.2 Totaalinen oppiminen moraalisena velvoitteena

Opetussuunnitelmatekstille on ominaista, että oppilassubjekti nähdään keskeneräisenä – jonakin, mikä on vasta matkalla täyteen ihmisyyteen: *”Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen.”* (3.2a) Subjektivaatio eli eheäksi subjektiksi tuleminen nivoutuu yhteen oppimisen kanssa: *”Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista.”* (2.3) Oppiminen on paitsi irrottamaton osa ihmisyyttä, myös eettisen elämän edellytys.

Seuraava ote *Perusopetuksen arvoperusta* -luvusta kuvaa, miten elinikäinen oppiminen sidotaan opetussuunnitelmatekstissä moraaliseen elämään ja hyvään ihmisyyteen.

”Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveille kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista.” (2.2a)

Otteessa on nähtävissä useita retorisia strategioita. Elinikäinen oppiminen luonnollistuu osaksi hyvää elämää ääri-ilmaisun ”erottamaton” kautta. ”Hyvä elämä” on moraalisena kategoriana retorisesti tenhoava jo itsessään; ääri-ilmaisun myötä oppimisen merkitys moraalisesti hyvän elämän kannalta käy kiistämättömäksi. Oppiminen ja sivistys esitetään ”oikeutena” erotuksena esimerkiksi oppivelvollisuuden käsitteestä. Sananvalinnat ”syrjäytyminen” ja ”uhka” luovat kontrastiparin (ks. Jokinen 1999, 153) terveen ja hyvinvoivan oppimisen kanssa. Oppiminen on niin luonnollinen osa ihmisyyttä, että opittaan jättäminen suorastaan estää ihmisen terveen ja luonnollisen kasvamisen. Terveysteen ja luonnollisuuteen viittaamisen biologinen konnotaatio toimii Jokisen ja Juhilan (1993, 91) mukaan myös totuuspuheen retorisena keinona: ”Voimakkaimmillaan naturalisaatio on silloin, kun merkitykset kytketään joiltain osin luontoon”.

Nivoutuessaan yhteen moraalisen elämän kanssa (elinikäisestä) oppimisesta tulee jotain enemmän kuin vain koulunkäynnin tarkoitus. Elinikäisen oppimisen ihanteelle alistuminen ja tämän ihanteen mukaisen hyvän, oppivan elämän rakentaminen muodostuu oppilassubjektin kenties keskeisimmäksi moraaliseksi vastuuksi. Elinikäisen oppimisen ihanne on kaiken kattava, itsestään selvä ja vastaansanomaton. Oppiminen myös ulottuu kaikkeen ja kaikkialle:

”Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista.” (2.3)

Oppimiseen valjastetaan myös keho ja aistit: *”Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia.” (2.3)* Oppiminen ei siis kata ainoastaan kaikkia elämän osa-alueita, vaan läpäisee ihmisen myös kehollisesti. *”Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen.” (3.3a)* Juurikaan kärjistämättä voidaan todeta, että subjektin tulee oppia *kaikkialla, kaiken kautta, kaikkien kanssa ja käyttäen kaikkea* hyväkseen.

Kaikenkattavuutensa vuoksi voidaan katsoa, ettei oppiminen moraalisen velvoitteena ole luonteeltaan ainoastaan ”elinikäistä”, kuten opetussuunnitelmassa eksplisiittisesti ja useaan kertaan todetaan, vaan suorastaan *totaalista*. Tavan, jolla opetussuunnitelma suostuttelee subjektia täyttämään moraalisen velvollisuutensa oppia, voidaankin nähdä perustuvan juuri tähän ihanteen totaalisuuteen ja vastaansanomattomuuteen. Tuschlingin ja Engemannin (2006, 456) mukaan Arthur Cropley käytti jo vuonna 1978 totaalisen oppimisen käsitettä kuvatessaan sitä, miten oppijuus liitetään yksilön ohella myös ryhmien, organisaatioiden ja instituutioiden ominaisuudeksi (ks. Cropley & Dave 1978). Opetussuunnitelmatekstissä koulu nähdään juuri tällaisena ”oppivana yhteisönä” (3.3a). Oma tulkintani täydentää jossain määrin Cropleyn ajatusta. Tulkintani mukaan totaalinen oppiminen kattaa myös ruumiin valjastamisen oppimiseen sekä minän tekniikoiden kautta tapahtuvan oman sisäisen maailman, esimerkiksi halujen, asenteiden ja motivaation, hallinnoinnin.

Totaalinen oppiminen edellyttää moninaisia itsen muovaamisen tekniikoita, kuten asenteiden ja halujen muokkaamista, minuuden suhteuttamista tietoon sekä oman toiminnan

sopeuttamista eri valtasuhteisiin ja tilanteisiin. *Tavoitteena laaja-alainen osaaminen* -luvun ensimmäiset virkkeet kuvaavat tätä oppimisen totaalisuutta:

”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät tietojaan ja taitojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia.” (3.3)

Työstämisen kohteena eivät ole vain sisällölliset tiedot ja taidot, vaan suuressa määrin myös subjektin asennoitumiset ja arvostukset. Oppimisen ”metataso” – oppimisen tarkastelu, arviointi ja kehittäminen – nousee olennaiseksi. Tämän metatason keskeisyys tulee ymmärrettäväksi arvaamattoman tulevaisuuden diskurssissa: koska tulevaisuudessa tarvittavia konkreettisia työtaitoja ei voida ennakoida, subjektille on tärkeintä hallinnoida omaa oppimistaan eli muokata itsestään joustavaa ja määrätietoista oppijaa, joka osaa arvioida tilanteita ja hallinnoida omaa toimintaansa kulloinkin asianmukaiseksi katsotulla tavalla. Seuraavassa erittelen tarkemmin sitä, miten juuri ”oppimaan oppiminen” muotoutuu reitiksi eettisen subjektiviteetin saavuttamiseen.

7.3 Oppimaan oppiminen tiedontahtona eli miten eettiseksi (oppija)subjektiksi tullaan

Kun totaalinen oppiminen rakentuu subjektin tärkeimmäksi moraaliseksi velvollisuudeksi, myös ”oppimiskäsitys” saa pedagogisesta perinteestä jossain määrin eroavan merkityksen. Pedagogisesta näkökulmasta kulloinkin vallalla oleva oppimiskäsitys tarjoaa ensisijaisesti ratkaisun siihen, minkälainen opetustyyli nähdään milloinkin suositeltavana (ks. esim. von Wright 1993; Patrikainen 1999). Kun oppiminen kietoutuu erottamattomaksi osaksi eettistä subjektiviteettia, voidaan oppimiskäsityksen katsoa tarjoavan tulokinnan siitä, miten eettiseksi subjektiksi tullaan. Niin kutsutut oppimaan oppimisen taidot saavatkin opetussuunnitelmassa tärkeän aseman. Nämä oman oppijuuden hallinnoimisen taidot saavat suuren painoarvon opetussuunnitelman *Oppimiskäsitys*-luvussa. Lisäksi laaja-alaisen osaamisen teemoista *Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)* on ensimmäinen ja merkitykseltään mitä ilmeisimmin suurin, sillä muun oppimisen katsotaan perustuvan näille taidoille.

”Ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Ajatteluun ja oppimiseen vaikuttaa se, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.” (3.3a)

Subjektin sisältä löydettävissä oleva, kullekin yksilölle ominainen oppimistapa artikuloi-
tuu tekstissä myös yksilöllisenä ”oppimispolkuna”. Tämä metaforinen oppimisen tie (ks.
Turner 1998) perustuu niin ikään yksilön sisäsyntyisiin ominaisuuksiin, jotka ovat itse-
tutkiskelun kautta löydettävissä. *”[T]ärkeätä on oppilaiden oma aktiivisuus ja mahdolli-
suus luovuuteen sekä itselle sopivien työskentelytapojen ja oppimispolkujen löytämi-
seen.” (3.3e)* Itsetutkiskelu saa välineellisen arvon, kun yksilölliset ominaisuudet pyri-
tään valjastamaan entistä tehokkaamman oppimisen edistämiseen: *”Jokaista oppilasta
autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan.” (3.3a)*

Oppimispolku on paitsi subjektin sisäisestä maailmasta löydettävissä oleva ominaisuus,
myös jatkuvan kehityksen työmaa, joka edellyttää subjektilta oman minuuden alituista
arviointia ja suhteuttamista ympäröivään maailmaan.

*”Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -kat-
somustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin,
yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin.” (2.2a)*

Subjektin sisäisten ominaisuuksien tunnistaminen ja ”oman tien” aktiivinen rakentami-
nen kulkevat opetussuunnitelmatekstissä rinnakkain: *”Jokaista oppilasta autetaan tun-
nistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen
sidottuja roolimalleja.” (3.1)*

Minän tekniikoiden näkökulmasta oppimaan oppimisessa yhdistyvät halu itsetutkiske-
luun ja halu tulla koodatuksi. Omien oppimistapojen tiedostaminen ja itselle luontaisen
oppimispolun etsiminen edellyttää itsetutkiskelua, johon liittyy vahvasti myös tavoitteel-
lisuuden ulottuvuus. Subjektin ulkopuolella on olemassa tavoitteiden ja kriteerien järjes-
telmä, johon itsestä tuotettu tieto tulee suhteuttaa:

*”Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle op-
pimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tie-
toa oppimisensa edistämiseen.” (2.3)*

Oppimaan oppiminen jäsentyy tekstissä subjektin sisäisen maailman tutkimisen ja omien ominaisuuksien tiedostamisen sekä tämän minätiedon tavoitteellisen hyödyntämisen kautta.

Oman sisäisen maailmansa jatkuvan reflektoinnin myötä subjektin odotetaan kehittävän asenteitaan ja halujaan oppimiselle otollisiksi. ”[O]ppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä.” (2.3) Tunteiden ja asenteiden työstämisen myötä myös subjektin vastuunotto omasta kehityksestään lisääntyy:

”Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.” (2.3)

Muokatakseen tunteitaan ja asenteitaan subjektin on altistettava itsensä jatkuvalla palautteelle ja oltava aulis korjaaville toimenpiteille: ”Oppilaille annettava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat etenkin asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia.” (3.3) Työstäessään minuuttaan subjektin tulee paitsi tiedostaa ja tunnistaa oma yksilöllisyytensä, myös asennoitua siihen sopivalla mentaliteetilla: ”Erityisen tärkeitä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään.” (3.3)

Minän tekniikoiden näkökulmasta oppimaan oppiminen näyttäytyy ennen kaikkea tiedontahtona. Eettiseksi oppijasubjektiksi tuleminen edellyttää halua itsetutkiskeluun sekä halua asettaa reflektoinnin kautta tuotettu minätieto arvioinnin kohteeksi ja suhteeseen koulun kriteerijärjestelmien kanssa. Opetussuunnitelman *Oppimiskäsitys*-luvun viimeinen kappale kuvastaa tapaa, jolla tiedontahtoon lukeutuvat minän tekniikat kietoutuvat yhteen:

”Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.” (2.3)

Subjektin toiminnalta edellytetään tavoitteellisuutta, joka on suhteessa subjektin ulkopuolisiin tiedollisiin järjestelmiin. Sopivanlaiset ja tarpeeksi korkealle asetetut tavoitteet ovat oikeanlaisen, rationaalisen oppimisen perusta. Optimaalisten tavoitteiden asettaminen edellyttää oman sisäisen maailman tuntemista: minäkuva, käsitys itsestä oppijana ja ymmärrys itselle sopivista työskentelytavoista ovat kaikki itsetutkiskelun kautta tuotettavaa minätietoa. Itsensä tuntemisen lisäksi subjektin tulee suhtautua itseensä hedelmällisen positiivisella tavalla luottamusta, pystyvyyttä ja vahvaa itsetuntoa kokien. Minäpystyvyyden tunteen ja positiivisen itsesuhteen saavuttaminen edellyttää myös ulkopuolisen palautteen saamista. Subjektin tulee ottaa vastaan myös itsensä ulkopuolista, totuudenmukaista tietoa itsestään.

Oppimaan oppiminen on tulkintani mukaan minuuden työstämisen projekti, jossa subjektilta odotetaan aktiivisuutta ja halua itsensä kehittämiseen sekä vastuun ottamista oman minuuden työstämisestä. Oppimisen lopullisena tavoitteena vaikuttaa olevan itsehallinnon vahvistuminen. Kouluopetuksessakaan subjekti ei voi jättäytyä opettajan opetettavaksi, vaan oppimisprosessi tulee suunnitella ja rakentaa itse. Oppijasubjektin telos vaikuttaa olevan jonkinlainen ikuisen oppimisen, vastuullisuuden ja oma-aloitteisuuden alati kehittyvä tila: *”Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin.”* (2.3) Tässä olemisen ihannetilassa subjekti itse kantaa vastuun oppimisestaan, eikä itseohjautumisen tilassa ulkopuolisia tahoja (kuten opettajaa) tarvita kenties laisinkaan. Minätiedon kartuttaminen, aktiivisuus ja vastuunotto kietoutuvat subjektivaatiossa yhteen; opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetti muotoutuu ennen kaikkea itsehallinnon ja vastuun kantamisen kautta. Seuraavassa luvussa analyysin toinen osa erittelee subjektin vastuullistamisen ulottuvuuksia tarkemmin.

8 Vastuullisen subjektin vapauden harjoittamisen tyyli

Tässä luvussa jäsenän subjektivaatiota työelämän (8.1), ekologisuuden (8.2) sekä kulttuurin ja arvojen (8.3) teemojen kautta. Tulkintani mukaan nämä kolme aluetta muodostavat opetussuunnitelmatekstissä keskeiset ”vapauden harjoittamisen kentät”, joilla toimimiseen opetussuunnitelman subjektivaatio pyrkii vaikuttamaan. Subjektit ovat näillä alueilla vapaita toimimaan haluamallaan tavalla. Hallinnoidakseen tätä vapaata toimintaa opetussuunnitelma pyrkii erityisesti vastuullistamisen kautta vaikuttamaan subjektien itseyttäytymiseen ja saamaan nämä siten hallinnoimaan omaa toimintaansa haluttujen päämäärien mukaisesti. Luvussa 7.1 esitelty opetussuunnitelman läpäisevä totuus maailman muutoksesta heijastuu jokaiselle näistä kolmesta elämän osa-alueesta. Maailman muutos implikoi tiettyjä uhkia, joiden välttämiseksi subjektilta odotetaan oman toimintansa hallintaa ja säätelyä, sopivanlaista olemassa olemisen tyyliä näillä elämän ja olemisen osa-alueilla.

8.1 Arvaamattomilla työmarkkinoilla ketterästi navigoiva oppija

Käsitys maailman muuttuvasta luonteesta ja tulevaisuuden arvaamattomuudesta on luetavissa läpi aineiston. Kenties konkreettisimmat seuraukset tämä muutos saa opetussuunnitelmatekstissä suhteessa työelämään ja tulevaisuuden työntekijältä edellytettäviin ominaisuuksiin.

”Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena. Työn vaatimusten ennakointi on vaikeampaa kuin ennen. Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta.” (3.3f)

Tämä ote aineistosta havainnollistaa asioiden esittämisen tavan ja järjestyksen vaikutusta merkitysten tuottamisessa. Ote on laaja-alaisen osaamisen kuudennen teeman (*Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)*) ensimmäinen kappale. Koko työelämää käsittelevä osio avataan toteamuksella työn (ja maailman) muuttuvasta luonteesta. Maailman muutos saa diskursiivisesti erittäin suuren painoarvon – se on suorastaan tärkein asia, joka työelämään liittyvästä osaamisesta pitää tuoda ilmi. Se määrittää työelämäpuheen sävyn opetussuunnitelmassa; avausvirkkeiden jälkeen kaikki seuraavat lausumat suhteutuvat alussa esitettyyn totuuteen maailman ja työelämän muutoksesta.

Keskeiset opetukselliset sisällöt esitellään otteen kolmannessa virkkeessä, joka saa perustelunsa suoraan edellisen virkkeen toteamuksesta. Tekstistä on luettavissa looginen argumenttiketju: *Työn vaatimusten ennakointi on vaikeampaa kuin ennen. [Siksi] oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan.* Edelleen seuraavan virkkeen maininnat yrittäjyyden ”merkityksestä” ja ”mahdollisuuksista” sekä yksilön ”omasta vastuusta” rinnastuvat ensimmäisenä mainittuun työelämän arvaamattomuuteen. Yrittäjyys työn muotona tarjoaa ikään kuin keinon ”paeta” arvaamattomien työmarkkinoiden uhkia – etenkin, kun se assosioidaan mahdollisuutena. Samalla kuitenkin muistutetaan yksilön vastuusta yhteiskunnan jäsenenä. Tässä kontekstissa vastuu jäsentyy velvollisuudeksi selviytyä arvaamattomassa maailmassa – mahdollisesti juuri yrittäjämäisen toimintatavan ja konkreettisen yrittäjyyden kautta. Yrittäjyys voidaan kenties nähdä tämän vastuullisuuden ”puhtaimpana” muotona, sillä yrittäjyydessä yksilö ottaa kokonaisvaltaisesti vastuun työllistymisestään ja siten hyvinvoinnistaan.

Ratkaisu muuttuvaan maailmaan ja sen muodostamaan uhkaan tarjoutuu minän tekniikoiden muodossa. Koska tulevaisuudessa tarvittavia konkreettisia taitoja tai tietoja ei voida ennakoida, edellyttää muuttuviin työmarkkinoihin sopeutuminen ennen kaikkea asenteiden ja suhtautumistapojen muokkaamista. Subjektin tulee olla paitsi henkisesti valmistautunut muutokseen, myös halukas muuttumaan ja alati valppaana erilaisten muutoksen mahdollisuuksien varalta. Refleksiivisyys näyttäytyy alituisena muutosvalmiutena ja uusien toimintatapojen jatkuvana etsimisenä: *”Oppilaita rohkaistaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja luovasti.”* (3.3f)

Täysin ennakoimattomasta tulevaisuudesta huolimatta subjektin tulee tuudittautua turvallisuuden tunteeseen: *”Perusopetuksessa tuetaan oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen.”* (3.3c) Edellytys luottavaisuudesta täysin arvaamattoman tulevaisuuteen voidaan tulkita diskursiiviseksi ristiriidaksi. Toisaalta tämä luottamus voidaan kenties myös ymmärtää subjektin omaan minuuteen kohdistuvana varmuutena: työstettyään itsensä mukautuvaiseksi ja kaikkeen sopeutuvaksi sekä omaksuttuaan asianmukaisen vastuullisuuden omaa kehittymistään kohtaan subjekti voi luottaa omaan kykyynsä luovia turvallisesti tulevaisuuden haasteiden läpi.

Opetussuunnitelman oppimispolun metafora saa luonnollisen jatkon yksilöllisenä työurana. Eteneminen kohti työuraa edellyttää subjektilta edelleen omien ominaisuuksien tutkiskelua, reflektointia ja hyödyntämistä. Oman yksilöllisen identiteetin löytämiseksi tulee tiedostaa myös yhteiskunnan ja kulttuurin taholta tulevat vaikutteet ja ikään kuin katsoa näiden ohi: *”Oppilaita tuetaan tunnistamaan ammatillisia kiinnostuksen kohteita sekä tekemään jatko-opintovalintansa perustellusti ja omista lähtökohdistaan, perinteisten sukupuoliroolien ja muiden roolimallien vaikutukset tiedostaen.”* (3.3f) Työuran perusta luodaan koulussa – ja sen ulkopuolella – kartutetulla oppimisella. *”Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämätuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta.”* (3.3f) Totaalisen oppimisen ideassa subjekti osaa paitsi oppia kaikkialla myös kääntää oppimisen taloudelliseksi hyödyksi.

8.2 Nöyrä ja vastuullinen ekologisen kriisin selittäjä

Ilmastonmuutoksen vakavuuteen ja ekologisen katastrofin ilmeiseen uhkaan liittyy opetussuunnitelmassa vahva totuudellinen sävy. *Perusopetuksen arvoperusta* -luvun viimeinen alaotsikko, *Kestävän elämäntavan välttämättömyys*, on ääri-ilmaisuiheen vahvasti totuudellinen jo itsessään. Faktuaalistavien ääri-ilmaisujen käyttö jatkuu alaluvun ensimmäisessä kappaleessa:

”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.” (2.2d)

Ääri-ilmaisu ”täysin riippuvainen” muodostaa ekologisesta riippuvuudesta kiistämättömän tosiasian, jota seuraavan virkkeen sanavalinta ”keskeistä” vahvistaa entisestään. Edelleen ekososiaalinen sivistys, eli edellä mainitun totuuden hyväksyminen ja sisäistäminen, muotoillaan välttämättömyydeksi. Teksti konstruoi ekologisen riippuvuussuhteen tosiasiana, joka on kiistämättömästi olemassa mutta jota ei välttämättä ”hoksata” – niinpä subjektia ohjataan tämän tosiasian tiedostamiseen. Kasvu (hyvään) ihmisyyteen on moraalisesti värittyneet kategoria ja toimii osaltaan retorisenä vakuuttamisen keinona. Ekologisten tosiasioiden kiistäminen asettuu vastakkaiseksi ihmisenä kasvamiselle ja siten käytännössä täysin ajateltavissa olevan ulkopuolelle.

*”Ihminen kehittää ja käyttää teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä arvo-
jensa pohjalta. Hänellä on vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmi-
sen ja luonnon tulevaisuuden. Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa il-
meneviä ristiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen sekä etsitään ja toteutetaan yhteis-
toimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. Oppilaita ohjataan tunte-
maan myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja vaikutta-
maan niihin. Perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen.”*
(2.2d)

Possessiivisuffiksin ilmaisema me-muoto (”elämäntapaamme”) toimii retorisenä suostut-
teluna, jonka myötä subjekti otetaan sisälle aiemmin vahingollisella tavalla eläneeseen
ryhmään. Tällöin myös vastuun ottaminen elämäntavan korjaamisesta näyttäytyy luon-
nollisena. Opetussuunnitelman muun vastuullistamispuheen kontekstissa myös ”globaali
vastuu” kanavoituu ensisijaisesti yksilön vastuuna.

Ekososiaaliseen sivistykseen sisältyy itsehallinnon ulottuvuus; riippuvuussuhteen si-
säistämisen tulee näkyä myös subjektin oman toiminnan hallintana. *”Ekososiaalinen si-
vistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä
toimia kestävästi.”* (2.2d) Subjektin tulee tiedostaa oma alisteisuutensa luonnon hyvin-
voinnille ja siten ottaa siitä vastuu. Tällä vastuulla on monia materiaalisia ulottuvuuksia:
kulutustottumukset, kestävät tekniset sovellutukset ja innovaatiot sekä toisten ihmisten
kohtelevuus.

*”Oppilaita opastetaan kehittämään kuluttajataitojaan sekä edellytyksiään omasta taloudesta
huolehtimiseen ja talouden suunnitteluun. Oppilaat saavat ohjausta kuluttajana toimimiseen,*

mainonnan kriittiseen tarkasteluun sekä omien oikeuksien ja vastuiden tuntemiseen ja eettiseen käyttöön. Heitä kannustetaan kohtuullisuuteen, jakamiseen ja säästävyyteen. Perusopetuksen aikana oppilaat harjaantuvat kestävän elämäntavan mukaisiin valintoihin ja toimintatapoihin.” (3.3c)

Ekologinen vastuullisuus edellyttää subjektilta kriittisyyttä ja oman toiminnan rajoittamista erityisesti kuluttamisen suhteen. Foucault’laisittain ekologisuus ja kuluttaminen näyttäytyvät opetussuunnitelmassa vapauden strategisen harjoittamisen kenttänä ja siten eräänlaisena valtasuhteiden verkkona, johon subjekti asemoituu. Luonnolla on yhtäältä ylivoima ihmiseen nähden – olemme ”täysin riippuvaisia” siitä. Toisaalta subjektin valta ympäristön tuhoamiseen – ja sen myötä vastuu sen estämisestä – esitetään suurena. Subjektilta odotetaan näissä valtasuhteissa tietynlaista olemassa olemisen tyyliä: ekologisen riippuvuuden edessä subjektin tulee olla nöyrä, vastuullinen ja kulutuskriittinen.

Opetussuunnitelma ei voi kontrolloida eikä pakottaa yksilöiden todellisia toimenpiteitä, vaan sen operointikeinona on subjektien itsehallintaan vaikuttava suostuttelu. Opetussuunnitelma pyrkii siis ikään kuin siihen, että vapauden harjoittamisen kentällä subjekti käyttäisi vapauttaan toimia strategisesti halutulla tavalla. Ekologisesti vastuullisen subjektin toteutumisiksi subjektin tulee ensiksikin hyväksyä ja sisäistää ekologisen riippuvuuden tosiasiallisuus ja toiseksi sisäistää vastuu ekologisesta kestävydestä osaksi omaa itseymmärrystään ja toimintaansa.

8.3 Empaattinen ja rationaalinen sivistyksen puolustaja

Kulttuuri ja arvot limittyvät opetussuunnitelmatekstissä toisiinsa. Kulttuurin osalta viitataan yhtäältä esimerkiksi kulttuuriperimään, taiteeseen ja ilmaisuun, mutta toisaalta ”kulttuurisen osaamisen” (L2) tavoitteissa mainitaan esimerkiksi erilaiset katsomukset sekä ihmisoikeudet ja niiden puolustaminen. Subjektille mahdolliset vapauden harjoittamisen tyylit näyttäytyvät jossain määrin ristiriitaisina kulttuurin ja arvojen osalta.

Oman, yksilöllisen identiteetin tunnistamisen ja tunnustamisen tärkeys nousee opetussuunnitelmassa esiin myös kulttuurin osalta:

”Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan.” (3.3b)

Kulttuurin kentällä subjekti saa aktiivisen toimijan roolin. Kulttuurinen toimijuus rakentuu ennen kaikkea vahvan kulttuuri-identiteetin varaan.

”Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle.” (2.2c)

Oman kulttuuri-identiteetin tiedostaminen ja rakentaminen edistävät subjektin toimijuutta, mutta oma, vahva identiteetti lisää myös muiden kulttuureiden ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta niitä kohtaan. Kulttuuri saa etenkin identiteetin rakentumisen kannalta melko essentialistisen merkityksen. Kulttuurit näyttäytyvät toisistaan erillisinä entiteetteinä, joihin subjektin identiteettityö suhteutuu: kulttuuri ja identiteetti ovat ”omia” ja kulttuurit muodostavat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevia kokonaisuuksia. Kulttuurinen osaaminen jäsentyy oman toiminnan säätelyksi näiden erilaisten entiteettien parissa: *”Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä.” (3.3b)*

Vaikka subjekti näyttäytyy aktiivisena toimijana suhteessa kulttuuriin, arvojen osalta opetussuunnitelmatekstin sävy on erilainen. *”Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa.” (2.2a)* Muuttuvan maailman premissi heijastuu myös arvomaailmaan. Muotoilu ”merkitys korostuu” kantaa mukanaan konnotaation asiointilan muutoksesta – maailmanmeno nykyisellään on ikään kuin johtanut siihen, että tarvitaan entistä jämäkämpää arvokasvatusta. Arvojen osalta subjekti näyttäytyykin jokseenkin haavoittuvaisena ja jopa passiivisena. Arvomaailmaa muokkaavat subjektin ulkopuoliset tekijät, ei subjekti itse. Arvojen suhteen myös opettaja

nostetaan vahvemmin esiin. Kasvatuksesta puhutaan opetussuunnitelmassa hyvin vähän, ja opettaja on pääsääntöisesti opetussuunnitelmatekstissä lähes näkymätön hahmo.

Opetussuunnitelmateksti tuo esiin kotien kulttuurien eroavaisuudet ja näiden erityispiirteiden tärkeyden identiteetin ja hyvinvoinnin kannalta.

”Koulun ja kotien yhteinen arvopohdinta ja siihen perustuva yhteistyö luovat turvallisuutta ja edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta.” (2.2a)

Erilaisuus ja kulttuurinen kirjo eksplikoidaan opetussuunnitelmassa positiivisena asiana: esimerkiksi *Perusopetuksen arvoperusta* -luvun yksi alaotsikko on *Kulttuurinen moninaisuus rikkautena*. Samalla kuitenkin todetaan, että *”[p]erusopetus rakentuu yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta”*. Erilaisuuden kunnioittamisen ja arvojen yhteisyyden välillä käydäänkin hienovaraista rajanvetoa opetussuunnitelman diskurssissa. Seuraava ote laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden teemasta *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)* tarjoaa esimerkkejä siitä, miten teksti rakentaa yhteisymmärrystä arvojen osalta:

”Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä.” (3.3b)

Otteesta on tulkittavissa useampi konsensuksen muodostamisen strategia. Passiivimuoto ”ei voida hyväksyä” yleistää toiminnan koskemaan kaikkia ihmisiä ja luo samalla impliittisen ”me”-asetelman, josta vääränlaisten arvojen edustajat jäävät ulkopuolelle. Ihmisoikeuksia normien järjestelmänä voidaan pitää myös eräänlaisena ”auktoriteettina”, johon vetoaminen on tehokas retorisen suostuttelun keino. (Ks. konsensuksen luomisesta Jokinen 1999.) Toteamus ”ei voida hyväksyä” poikkeaa voimakkuudessaan opetussuunnitelman retoriikan tyylistä. Opetussuunnitelmatekstin retoriikka on tyyliltään tyypillisesti puolustavaa. Tässä yhteydessä käytetty retoriikka on tyyliltään enemmän hyökkäävää – se pyrkii ”ampumaan alas” väärät tulkinnat todellisuudesta (ks. Potter 1996, 107; Jokinen 1999). Myös tässä otteessa subjektin rooli näyttäytyy passiivisena suhteessa arvoihin: aktiivisia kulttuurin ja yhteiskunnan muokkaajia ovat uskonnot, katsomukset ja media.

”Sivistys” esitetään opetussuunnitelmassa universaalina arvona, tai kenties ikään kuin yläotsikkona ”meidän kaikkien” jakamille arvoille. Sivistys muotoillaan osaksi ihmisyyttä itseään, mutta sivistysarvoja uhkaavat silti vallitsevan todellisuuden vastakkaiset intressit. Hyvyyden vastakohtana tämä uhka merkityksellistyy pahuudeksi, ei-ihmisyydeksi:

”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää.” (2.2b)

Ote *Perusopetuksen arvoperusta* -luvusta havainnollistaa, miten sivistysihanne esitetään yhtäältä jonain, jonka ”me kaikki” jaamme, mutta joka toisaalta on jatkuvasti uhattuna. Sivistyksen toteuttaminen ja puolustaminen edellyttävät subjektilta moninaisia minän tekniikoita. ”Eettisyyden” ja ”myötätuntoisuuden” voidaan katsoa edustavan niitä olemassa olemisen tyylejä, joilla subjektin odotetaan navigoivan valtasuhteissa, joissa ”väistämättömät” ristiriidat ilmenevät. Saman aineisto-otteen jatko eksplikoi edelleen erilaisia subjektiviteetin hallinnan taitoja, joita sivistys edellyttää:

”Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. [...] Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista.” (2.2b)

Subjektilta edellytetään normien hallintaa, pyrkimystä toimia yksinkertaisesti ”oikein”. Sivistys tarkoittaa myös monenlaisia suhtautumistapojen, mentaliteettien ja halujen muokkaamisen tekniikoita. Subjektin odotetaan yhtäältä suhtautuvan tietoon kriittisesti ja toisaalta operoivan tiedolla rationaalisuuden taitoja hyödyntäen. Sivistys ei ole kuitenkaan vain tiedon hallitsemista ja sillä operointia sekä sopivanlaista suhtautumista asioihin: lopulta sivistys merkityksellistyy juuri itsehallinnaksi sekä yksilölliseksi vastuunkantamiseksi.

9 Johtopäätökset

Kenneth Hultqvist (2006) argumentoi, että ”tulevaisuus” on merkittävä diskursiivinen keino, jota käytetään subjektien hallitsemiseen nykyhetkessä (ks. myös Popkewitz ym. 2006; Olsson & Petersson 2008). Aineistosta tekemäni havainnot tukevat tätä näkemystä. Opetussuunnitelmassa tulevaisuuspuhe saa muodon maailman muutoksen totuutena. Tulokintani mukaan maailman muuttuva luonne on opetussuunnitelmatekstiä läpäisevä totuus, joka muodostaa perustan niille subjektiviteetin hallinnoinnin tavoille, joita subjekteilta edellytetään. Maailman muutos muodostuu opetussuunnitelman diskurssissa itsestäänselvyydeksi, jolla on merkittävät vaikutukset subjektille asetettuihin ihanteisiin, sillä juuri subjektiviteetin hallinnoinnin tekniikat näyttäytyvät avaimena arvaamattoman tulevaisuuden hallittuun kohtaamiseen.

Kiihtyvästi muuttuvassa maailmassa vaadittavia tulevaisuuden tietoja ja taitoja ei voida etukäteen ennakoida. Subjekteilta edellytetään osaamisen laaja-alaisuutta, joka artikuloituu paitsi tiedolla operoimisen yleisinä taitoina (vrt. Kinnari & Silvennoinen 2015; Olsson & Petersson 2008), myös ratkaisevissa määrin subjektin asenteiden ja halujen työstämisenä. Elinikäinen oppiminen liitetään erottamattomaksi osaksi hyvää ihmisyyttä; näin oppijasubjektiviteetin tavoittelemisesta muodostuu subjektin keskeinen moraalinen vastuu. Elinikäistä oppimista on aiemmassa tutkimuksessa analysoitu subjektivoivana hallinnan tekniikkana (mm. Fejes & Nicoll 2008; Saari 2016; Kinnari & Silvennoinen 2015). Havaintojeni mukaan opetussuunnitelmassa rakentuva oppimisen edellytys kattaa paitsi koko elämän, myös läpäisee ihmisen kehollisesti, kun myös ruumis ja aistit valjastetaan hyödyntämään oppimista. Oppijuuden ihanne saa näin vielä elinikäistä oppimistakin syvemmän ja laajemman merkityksen – tavoitteena on totaalinen oppiminen (vrt. Tuschling & Engemann 2006).

Kun oppijasubjektiviteetin tavoittelemisesta muodostuu subjektin moraalinen vastuu, artikuloituu ihannesubjektiviteetin tilaan pyrkiminen oppimaan oppimiseksi. Oppimaan oppimisen prosessiin sisältyy eräänlainen omien ominaisuuksien ja avoimien mahdollisuuksien välinen ristiriita. Oppimisen nähdään yhtäältä tapahtuvan subjektin omista lähtökoh-

dista käsin, mikä implikoi subjektin ”luontaisten” ominaisuuksien merkitystä oppimiselle. Toisaalta oppimispolku esitetään aktiivisen rakentamisen tuloksena ja loputtomien mahdollisuuksien tavoittelemisena.

Subjektin tulee suunnata katseensa jatkuvasti sisäänpäin ja tarkastella omaa sisäistä maailmaansa. Jatkuva minätiedon tuottamisen prosessi on ikään kuin subjektin minuuden kartoittamista: sisäisiä maailmoja tutkiskellaan ja tehdään tiedetyiksi ja näkyviksi, altistetaan reflektiolle ja työstämiselle ja siten hyödynnetään oppimisen tehostamiseksi. Tie kohti eettistä oppijasubjektiviteettia on toisaalta subjektin sisäisestä maailmasta löydettävissä oleva, yksilöllinen polku. Toisaalta reitti vaatii aktiivista rakentamista ja oikeaa asennetta – halua päästä eteenpäin, minäpystyvyyden tunnetta ja luottamusta omiin mahdollisuuksiin. Opetussuunnitelmatekstissä minuus näyttäytyy piilevien kykyjen ja hyödynnettävissä olevien resurssien viidakkona; se on kartoittamatonta maaperää, joka odottaa uudisraivaaja-subjektia paitsi löytämään, myös omin käsin raivaamaan oppimispolkuja kohti yhä merkityksellisempää ja täyttymyksellisempää mutta silti kuitenkin aina keskeneräistä minuutta (vrt. Jokisaari 2004).

Tiedostamisen ja tunnustamisen prosessin kautta subjektin sisältä on löydettävissä absoluuttisen yksilöllinen identiteetti, josta kumpuavan vahvuuden ja itsevarmuuden voimalla subjekti voi toteuttaa itseään muun muassa työmarkkinoilla välttämällä esimerkiksi sukupuoliroolien asettamat yhteiskunnalliset paineet. Toisaalta oman sisäisen maailmaan tiedostaminen ja arvostava suhtautuminen omaan minuuteen toimivat porttina erilaisuuden hyväksymiselle ja esimerkiksi muiden kulttuurien arvostamiselle.

Aineistosta tekemiäni havaintojen mukaan opetussuunnitelman subjektivoiva hallinta jäsentyy keskeisesti tulevaisuuden työelämän, ekologisuuden sekä kulttuurin ja arvojen osa-alueisiin. Nämä ovat merkittävimmät vapauden harjoittamisen kentät, joilla toimimiseen vaikuttaakseen opetussuunnitelma pyrkii hallinnoimaan vapaiden yksilöiden subjektiviteetteja – tai paremminkin saaman yksilöt sisäistämään hallinnoivat toimenpiteet osaksi itseymmärrystään ja oman subjektiviteettinsa hallintaa. Opetussuunnitelmaa läpäisevä totuus maailman muutoksesta legitimoii subjektien itsehallintaan kohdistuvia ihan-teita ja vaatimuksia jokaisella näistä elämän ja olemisen osa-alueista.

Työelämän ennakoimattomuuden vuoksi subjekteilta edellytetään muutosvalmiutta, joustavuutta ja positiivista asennoitumista arvaamattomia työmarkkinoita kohtaan. Vastuu tulevaisuuden työmarkkinoilla pärjäämisestä on yksilön harteilla: työstämisen kohteena ovat asenteet ja halut, joiden optimoinnin myötä arvaamaton tulevaisuus voidaan kohdata turvallisesti. Havainnot viittaavat esimerkiksi Olssenin (2008) esittämään näkemykseen siitä, että subjekteja pyritään hallinnoimaan joustavan työvoiman idean mukaisesti. Vahva totuuspuhe maailman muuttuvasta luonteesta ja sen edellyttämistä ominaisuuksista saa hieman ironisen sävyn, kun sitä peilataan Risto Rinteen (1984) huomioihin suomalaisen opetussuunnitelman kehityksestä. Rinne (mt., 330) havaitsi, että jo yhtenäisen peruskoulun ensimmäisessä, vuoden 1970 opetussuunnitelmassa peräänkuulutettiin joustavaa subjektiviteettia työelämän muutokseen ja tulevaisuuden arvaamattomuuteen vedoten: ”Työelämän kannalta eräs keskeinen vaatimus oli ehkä se, että koulutetulta vaadittiin entistä joustavampaa sopeutumiskykyä jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin ja työtehtäviin. [...] [Y]hteiskunnallinen paine kohdistui yhä voimakkaammin individuaalisen (spesifin, määrätyn) rooli-identiteetin muuttamisesta kohti persoonallista (epämääräistä, joustavaa) rooli-identiteettiä.” Subjektiviteettien hallinnan taustalla on havaittu sama tulevaisuuden arvaamattomuuden rationaliteetti jo lähes puoli vuosisataa sitten. Tämän huomion myötä käsitys ”tulevaisuudesta” nykyisyyden diskursiivisena hallintana saa vahvistusta entisestään.

Ilmastomuutos ja sen aikaansaama ekologisen kriisin uhka muodostavat yhden maailman muutoksen ulottuvuuden, joka edellyttää subjekteilta oman toimintansa hallinnointia. Luonnolla on toisaalta ylivalta ihmiseen nähden, sillä ihminen on riippuvainen luonnon elinvoimaisuudesta. Samalla ihmisen valta toimia ympäristöä vahingoittavalla tavalla on kuitenkin suuri. Tulkintani mukaan opetussuunnitelma pyrkii tämän vuoksi saamaan subjektin sisäistämään ekologisen vastuun osaksi itseymmärrystään.

Kulttuuri ja arvot limittyvät opetussuunnitelmatekstissä toisiinsa mutta saavat myös toisistaan erottuvia merkityksiä. Kulttuurin osalta subjekti saa aktiivisen toimijan roolin, sillä kulttuuri jäsentyy ennen kaikkea subjektin identiteettityön osa-alueeksi. Arvojen osalta subjektin toimivalta näyttäytyy pienempänä, ja sivistysihanteesta poikkeavat arvot muodostavatkin yhden maailman muutokseen linkittyvän uhan. Tämän uhan edessä subjektilta edellytetään kriittisyyttä sekä vastuun ottamista oikeamielisen sivistysihanteen edistämisestä.

Esimerkiksi Simola (1995) sekä Saari ym. (2014) ovat todenneet virallisen koulupuheen yksilöllistyneen samalla, kun kasvatuspsykologinen orientaatio on häivyttänyt koulun opimisen yhteiskunnallisena ja kulttuurisena kontekstina. Naskali (2010) taas on todennut, että koulun merkitys subjektiviteettien muodostajana on kasvanut. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden voidaan katsoa tukevan näitä molempia näkemyksiä, jotka nähdäkseni myös linkittyvät yhteen. Virallisen kouludiskurssin individualisoitumisen myötä, psykologisen orientaation suunnatessa katsetta yksilön mielenliikkeisiin, alkaa minuuks näyttäytyä paitsi mahdollisena, myös hedelmällisenä työstämisen kohteena.

Tässä tutkielmassa olen osoittanut, että opetussuunnitelmassa muotoutuva ihannesubjektiviteetti edellyttää moninaisia minän muokkaamisen tekniikoita. Nähdäkseni Foucault’lainen subjektivaation analyysi tarjoaa teoreettisesti antoisan näkökulman tulkita tapoja, joilla opetussuunnitelma luo sosiaalista todellisuutta. Vaikka tutkielman tarkoituksena ei ollut arvioida opetussuunnitelman ihannesubjektiviteetin hyvyttä tai oikeellisuutta, antavat analyysin tulokset kuitenkin aihetta pohtia subjekteille asetettuja ihanteita ja vaatimuksia lisää. Aiheen analyysia voisi jatkaa pohtimalla esimerkiksi, onko opetussuunnitelman luoma ihanne yhtäläisesti kaikkien oppilaiden saavutettavissa. Lisäksi opetussuunnitelmatason ja käytännön koulumaailman yhteyttä voisi tutkia tarkastelemalla, miten opetussuunnitelman ihanteet näkyvät esimerkiksi opettajien toiminnassa.

Lähteet

- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa P. Berger & T. Luckmann: *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*, 213–231. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. 3rd edition. New York: Taylor & Francis.
- Berg, P. 2010. Ruumis on sielun peili? Liikuntakasvatus minän hallintana. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.): *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, 124–155. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Brunila, K. 2012. A Diminished Self: entrepreneurial and therapeutic ethos operating with a common aim. *European Educational Research Journal* 11(4), 477–486.
- Brunila, K. & Siivonen, P. 2016. Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centered subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37(1), 56–69.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. 2nd edition. London: Routledge.
- Butler, J. 1997. The Psychic Life of Power. Theories in Subjection. Stanford: Stanford University Press.
- Cropley, A.J. & Dave, R.H. 1978. Lifelong Education and the Training of Teachers. Oxford: Pergamon Press.
- Dean, M. 2010. Governmentality. Power and rule in modern society. 2nd edition. London: SAGE Publications.
- Fairclough, N. 1995. Critical Discourse Analysis. Boston: Addison Wesley.
- Fairclough, N. 2003. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge.
- Fairclough, N. 2014. Language and Power. 3rd edition. London: Longman.
- Eisenhart, C. & Johnstone, B. 2008. Discourse analysis and rhetorical studies. Teoksessa C. Eisenhart & B. Johnstone (eds.): *Rhetoric in Detail. Discourse analyses of rhetorical talk and text*, 3–21. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Foucault, M. 1972. *Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. 1983. The Subject and Power. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow (eds.): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 208–226. Chicago: The Chicago University Press.
- Foucault, M. 1988. Technologies of the self. Teoksessa L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (eds.): *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*, 145–162. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. 1988a. The ethic of care for the self as a practice of freedom. [Interview]. Teoksessa J. Bernauer & D. Rasmussen (eds.): *The final Foucault*, 1–20. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. 1991. Governmentality. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds.): *The Foucault effect: studies in governmentality. With two lectures and an interview with Michel Foucault*, 87–104. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. 2010. Seksuaalisuuden historia. Uusittu laitos. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. 2014. Parhaat. Suom. Tapani Kilpeläinen, Simo Määttä & Johan L. Pii. Tampere: Niin & näin: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Haataja, M. 2016. Miesten seksuaalisen nautinnon hallinta. *Sosiologia* 53(3), 292–309.
- Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H. 1999. Technologies of Truth: peeling Foucault's triangular onion. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 20(1), 141–157.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helén, I. & Jauho, M. 2003. Terveyskansalaisuus ja elämän politiikka. Teoksessa I. Helén & M. Jauho (toim.): *Kansalaisuus ja kansanterveys*, 13–32. Helsinki: Gaudeamus.
- Hultqvist, K. 2006. The Future is Already Here – as it has Always Been. The New Teacher Subject, the Pupil, and the Technologies of the Soul. Teoksessa T. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson & J. Kowalczyk (eds.): *“The Future Is Not What It Appears To Be”*. *Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*, 20–61. Stockholm: HLS Förlag.
- Jakobi, A. 2007. Converging Agendas in Education Policy – Lifelong Learning in the World Bank and the International Labour Organization. Teoksessa K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (eds.): *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making*, 95–114. London: Palgrave MacMillan.

- Jeffries, L. 2007. *Textual Construction of the Female Body. A Critical Discourse Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jokinen, A. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: *Diskurssianalyysi liikkeessä*, 126–159. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. 2004. Diskurssianalyysin kourissa. Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa M. Liljeström (toim.): *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*, 191–208. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: *Diskurssianalyysin aakkoset*, 75–108. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokisaari, O.-J. 2004. Elinikäinen oppiminen – häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 24(1), 4–16.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kentät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: *Diskurssianalyysi liikkeessä*, 160–198. Tampere: Vastapaino.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) 2010. *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kantola, A. 2002. *Markkinakuri ja managerivalta: poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Kantola, A. 2010. Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 97–118. Helsinki: Gaudeamus.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.): *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, 15–36. Tampere: Vastapaino.
- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. 2015. Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.): *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*, 109–136. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Korhonen, M. 2012. Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa. Joensuu: University of Eastern Finland.

- Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. 2010. Kenestä on yrittäjäksi? Mukaan ottavat ja erottelevat yrittäjämäisen oppilaan tulkinnat peruskoulun opettajilla. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.): *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, 37–71. Tampere: Vastapaino.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Marshall, J.D. 1989. Foucault and education. *Australian Journal of Education* 33(2), 99–113.
- Martens, K. Rusconi, A. & Leuze, K. (eds.) 2007. New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making. London: Palgrave MacMillan.
- Martin, R. 1988. Truth, Power, Self: An Interview with Michel Foucault. Teoksessa L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (eds.): *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*, 9–15. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Miller, P. & Rose, N. 1989. Poliittiset rationalisaatiot ja hallintatekniikat. *Politiikka* 31(3), 145–158.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. Miten meitä hallitaan. Suom. R. Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Naskali, P. 2010. Toistoa ja vastarintaa. Yliopisto-opiskelijat ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.): *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, 72–99. Tampere: Vastapaino.
- Nóvoa, A. 2002 Ways of thinking about education in Europe. Teoksessa A. Nóvoa & M. Lawn (eds.): *Fabricating Europe. The Formation of a European Space*, 131–155. Dortrecht: Kluwer Academic Press.
- Nyyssölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojakangas, M. 1992. Genealogiasta. *Tiede & edistys* 17(4), 238–296.
- Oksala, J. 2005. Foucault on Freedom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olssen, M. 2008. Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll (eds.): *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*, 34–47. London: Routledge.
- Olsson, U. & Petersson, K. 2008. Our ‘will to learn’ and the assemblage of learning apparatus. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll (eds.): *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*, 48–60. London: Routledge.

- Palola, E. 2010. Kuilua sulkemassa: Kommunikaatio Euroopan ja eurooppalaisten välillä. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 166–189. Helsinki: Gaudeamus.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peters, M. 2005. The new prudentialism in education: Actuarial rationality and the entrepreneurial self. *Educational Theory* 55(2), 123–137.
- Petersson, K., Olsson, U. & Popkewitz, T. 2007. Nostalgia, the Future, and the Past as Pedagogical Technologies. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28(1), 49–67.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pinar, W. 2012. What Is Curriculum Theory? 2nd edition. New York: Routledge.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995. Understanding Curriculum. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. 2013. The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34(3), 439–456.
- Popkewitz, T., Olsson, U. & Petersson, K. 2006. The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. *Educational Philosophy and Theory* 38(4), 431–449.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Potter, J. 1996. Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction. London: SAGE Publications.
- Pyykkönen, M. 2010. Yhteisöistä yrityksiksi? Sosiaalinen yritys ja kolmas sektori. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 119–142. Helsinki: Gaudeamus.
- Pyykkönen, M. 2016. Michael Foucault – vallan, tiedon ja den tutkija. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.): *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*, 193–214. Helsinki: Gaudeamus.
- Pöysä, J. 2015. Lähiluvun tieto: näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen. Joensuu: Suomen Kanstantietouden Tutkijain Seura.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.

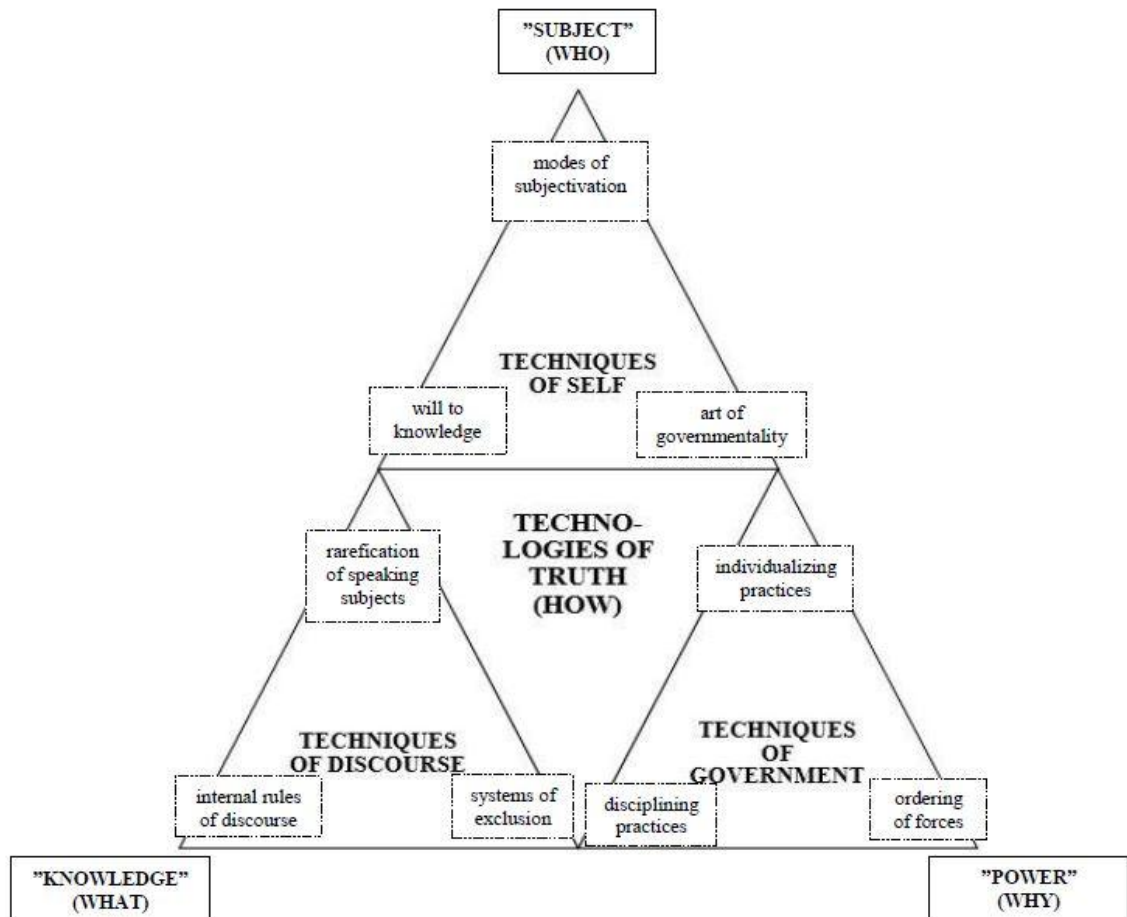
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. (toim.) 2015. Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press.
- Rose, N. 1999. Governing the soul: the shaping of the private self. 2nd edition. London: Free Association Books.
- Rose, N. 1999b. Powers of freedom: reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Glynis O’Garro, J. 2005. Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 75(3), 365–416.
- Räty, H., Komulainen, K. & Korhonen, M. 2010. Menestystä, kilpailua, tasa-arvoa. Vanhempien sosiaaliset tulkinnat koulun yrittäjyyskasvatuksesta. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.): *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, 100–1023. Tampere: Vastapaino.
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36(1), 4–13.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2014. Governing autonomy. Subjectivity, Freedom, and Knowledge in Finnish Curriculum Discourse. Teoksessa W. Pinar (ed.): *International Handbook of Curriculum Research*. 2nd edition. New York: Routledge, 183–200.
- Saari, J. 2004. Globaali hallinta: historiallinen tutkimus globalisaation tulevaisuudesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saastamoinen, M. 2010. Aktiivisen kansalaisuuden vastatulkintoja: Neuroottinen ja hylätty kansalaisuus. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 230–253. Helsinki: Gaudeamus.
- Saastamoinen, M. & Kuusela, P. Kansalaisuuden ääriäivoja: hallinta ja muodonmuutokset myöhäismodernilla ajalla. Helsinki: Yliopistopaino.
- Savio, A. 2010. Euroopan unionin hyvinvointivaltioistuminen. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 145–165. Helsinki: Gaudeamus.
- Selin, J. 2010. Kansalaisuuden tuottaminen yhteisöllisissä huumehoidoissa. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 213–229. Helsinki: Gaudeamus.

- Siivonen, P. 2011. Kuka on elinikäisen oppimisen ideaalin mukainen koulutettava subjekti? Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.): *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*, 513–540. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura ry.
- Siivonen, P. & Brunila, K. 2014. The making of entrepreneurial subjectivity in adult education. *Studies in Continuing Education* 36(2), 160–172.
- Silvennoinen, H. 2014. Elinikäinen oppiminen hallintavallan muotona. *Aikuiskasvatus* 34(2), 134–138.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Siivonen, J. 1998. A Catalog of Possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. Teoksessa T. Popkewitz & M. Brennan (eds.): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*, 64–90. New York: Teachers College Press.
- Tietäväinen, A. 2010. Pakottavasta talouspuheesta moraaliseen vastuullistamiseen: OECD:n investointiohjelmat ja poliittisen hallinnan muutos. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, 190–210. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuschling, A. & Engemann, C. 2006. From Education to Lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38(4), 451–469.
- Turner, J. 1998. Turns of Phrase and Routes to Learning: The Journey Metaphor in *Educational Culture*. *Intercultural Communication Studies*, 7(2), 23–36.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. *Raportit ja selvitykset 2011:4*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus – kesäkuu 2012. *Muistiot 2012:4*. Helsinki: Opetushallitus.
- Wodak, R. (ed.) 2013. Critical Discourse Analysis: Four Volumes. Sage.

- Wodak, R. & Meyer, M. (eds.) 2009. *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd revised edition). London: Sage.
- von Wrigth, J. 1993. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- VTV 2009. Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä. *Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset* 192/2009. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Youdell, D. 2006. Subjectivation and performative politics – Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education* 27(4), 511–528.

Liitteet

Liite 1. Totuuksien teknologiat (Heikkinen ym. 1999)



Kuvio 3. "Technologies of truth" Heikkisen ym. (1999, 150) mukaan

Liite 2. Opetussuunnitelman rakenne rajatun aineiston osalta

	sivunumero aineistossa
2 PERUSOPETUS YLEISSIVISTYKSEN PERUSTANA	14
2.1 Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet	14
2.2 Perusopetuksen arvoperusta	15
2.2a <i>Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen</i>	15
2.2b <i>Ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia</i>	15
2.2c <i>Kulttuurinen moninaisuus rikkautena</i>	16
2.2d <i>Kestävän elämäntavan välttämättömyys</i>	16
2.3 Oppimiskäsitys	17
2.4 Paikallisesti päätettävät asiat	17
3 PERUSOPETUKSEN TEHTÄVÄ JA YLEISET TAVOITTEET	18
3.1 Perusopetuksen tehtävä	18
3.2 Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet	19
3.2a <i>Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen</i>	19
3.2b <i>Tarpeelliset tiedot ja taidot</i>	19
3.2c <i>Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen</i>	19
3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	20
3.3a <i>Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)</i>	20
3.3b <i>Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)</i>	21
3.3c <i>Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)</i>	22
3.3d <i>Monilukutaito (L4)</i>	22
3.3e <i>Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)</i>	23
3.3f <i>Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)</i>	23
3.3g <i>Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)</i>	24
3.4 Paikallisesti päätettävät asiat	25